UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

VINÍCIUS SANCHES TIZZO

A HISTÓRIA ORAL COMO UMA ABORDAGEM DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NA DISCIPLINA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Rio Claro
2014

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Instituto de Geociências e Ciências Exatas

Campus de Rio Claro

VINÍCIUS SANCHES TIZZO

A HISTÓRIA ORAL COMO UMA ABORDAGEM DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NA DISCIPLINA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus de Rio Claro, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

Orientadora: Profª. Drª. Heloisa da Silva

Rio Claro - SP
2014

370.71 Tizzo, Vinícius Sanches
T625h A história oral como uma abordagem didático-pedagógica na disciplina política educacional brasileira de um curso de licenciatura em matemática / Vinícius Sanches Tizzo. - Rio Claro, 2014
345 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Orientador: Heloisa da Silva

1. Professores - Formação. 2. Educação matemática. 3. Narrativas. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

VINÍCIUS SANCHES TIZZO

A HISTÓRIA ORAL COMO UMA ABORDAGEM DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NA DISCIPLINA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus de Rio Claro, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

Comissão Examinadora

Profª. Drª. Heloisa da Silva
Unesp/Rio Claro (SP) – Orientadora

Profª. Drª. Maria Laura Magalhães Gomes
UFMG/Belo Horizonte (MG)

Profª. Drª. Maria Aparecida Segatto Muranaka
Unesp/Rio Claro (SP)

Resultado: Aprovado

Rio Claro – SP, 20 de maio de 2014.

Dedico este trabalho
ao meu pai, José Luiz, pelo pensamento,
à minha mãe, Fátima, por abrir as portas do desejo de saber,
ao meu irmão, Lucas, pelo apoio,
à Amanda, pelo amor.

AGRADEÇO...

A Deus, por sempre me conduzir e por me fazer sentir-me um filho privilegiado.

A José, Fátima e Lucas, minha família, fonte de inspiração, apoio e ensino diário.

À Amanda, meu anjo, que com muita sabedoria, discernimento, bom senso, dedicação, carinho e amor esteve ao meu lado, me encorajando nas horas difíceis.

À professora Drª Heloisa da Silva, minha orientadora, pelo incentivo carinhoso na superação de meus limites, pelos muitos momentos de convivência, de troca, e, sobretudo, pela confiança e pelo respeito a minha produção.

À professora Drª Maria Laura Magalhães Gomes, cujo profissionalismo e dedicação à Educação Matemática é admirável! Pela satisfação de tê-la como membro da banca, por suas valiosas sugestões e pela forma afetuosa com que recebeu meu convite.

À professora Drª Maria Aparecida Segatto Muranaka, pela prontidão ao atender o pedido de ajuda, pelas provocações valiosas que muito contribuíram para minha reflexão e pelo prazer de sua presença em minha banca.

À professora Drª Marilena Aparecida Jorge Guedes de Camargo, responsável pela disciplina Política Educacional Brasileira, pelo entusiasmo com a proposta.

Aos alunos da disciplina Política Educacional Brasileira, Beatriz, Bruno, Fernanda, Jane, Larissa, Lucas, Michel, Natalia, Noemi, Renata e Tiago, pela disposição e empenho.

Aos amigos Marcos Lübeck e Roger Miarka, pelo incentivo no início desta jornada.

Aos professores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Luzia Aparecida, Douglas Gonçalves, Silvia Regina e Tiago Donda, que influenciaram positivamente na escolha da área que optei para continuar meus estudos.

Aos amigos do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Unesp/Rio Claro. De modo especial, a Adriana, Alessandra, Ana Paula, Ana, Arlete, Eliza, Inajara, Juliana, Jamur, Patrícia, Raquel, Rodrigo, Rômulo, Rosa e Sérgio.

As amigas/irmãs de orientação, Ana Cláudia, Flávia e Marinéia, sempre gentilmente atenciosas.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática – GHOEM, pelas sugestões, as leituras, críticas, companheirismo e amizade. De modo especial, a Bruna, Erica, Ednéia, Eliza, Fernanda, Filipe, Ivete, Jean, Marta, Silvana e Vicente.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, pela concessão da bolsa, cujo indispensável apoio financeiro possibilitou a realização desta pesquisa.

Aos meus irmãos Anderson e Washington, pelo carinho, amizade e paciência. Obrigado pelas inúmeras vezes que vocês me enxergaram melhor do que eu sou.

Sem o apoio de todos vocês tenho certeza que não teria chegado até aqui como cheguei e com vontade de continuar.

“Amar o perdido
deixa confundido
este coração

Nada pode o olvido
contra o sem sentido
apelo do Não

As coisas tangíveis
tornam-se insensíveis
à palma da mão

Mas as coisas findas
muito mais que lindas
essas ficarão.”

*(Carlos Drummond de Andrade, **Memória,** 1951).*

RESUMO

Esta pesquisa é parte integrante dos interesses de um projeto maior intitulado "A História Oral como recurso no desenvolvimento da formação inicial e continuada de professores de Matemática", idealizado e coordenado pela orientadora deste trabalho, cujo objetivo principal é elaborar, aplicar e analisar estratégias de formação de professores de Matemática em cursos de Licenciatura em Matemática, Pedagogia e Extensão, de modo que a História Oral (HO) participe de forma significativa. Elaborar uma compreensão sobre as contribuições, limitações e potencialidades da HO como uma abordagem didático-pedagógica na disciplina Política Educacional Brasileira (PEB), a partir de uma intervenção junto a esta disciplina do curso de licenciatura em Matemática da Unesp/Rio Claro, foi o objetivo desta pesquisa. Na intervenção, buscou-se exercitar a HO como uma abordagem possível para o tratamento de temas trabalhados na referida disciplina; já na investigação, a HO foi adotada como uma metodologia de pesquisa. Os resultados são apresentados a partir de duas temáticas, uma relativa à formação inicial de professores de matemática e outra às possibilidades trazidas pelos procedimentos comumente utilizados em HO à disciplina PEB. Em linhas gerais, eles apontam que a HO, como uma abordagem didático-pedagógica: valorizou o contato de futuros professores com experiências narradas (por docentes em exercício) sobre situações escolares, colocando os licenciandos em um exercício de compreensão dos aspectos que as circundam; promoveu inversões de opinião por parte dos estudantes acerca dos temas investigados, o que concordamos caracterizar os processos de formação (de professores de matemática); constituiu-se como um caminho de inscrição do percurso pessoal e profissional dos licenciandos na História. A pesquisa evidencia uma iniciativa que acena para a contemplação e poderá balizar uma futura implementação da HO no plano de atividades da disciplina PEB em cursos de licenciatura em Matemática.

Palavras-chave: Educação Matemática. Formação de Professores. História Oral. Narrativas.

ABSTRACT

This research is part of a major project entitled “Oral History as resource on development of early and continued formation of Mathematics teachers”, idealized and coordinated by the adviser of this project, whom main objective is to elaborate, apply and analyze strategies of formation of Mathematics teachers in degree on Mathematics, Pedagogy and Extension, so that Oral History (OH) take a significant part on this formation. Analyzing the contributions, limitations and potential of OH as a didactic-pedagogic approach on the Brazilian Educational Policy (BEP) discipline, from an intervention with this discipline on the degree in Mathematics of Unesp/Rio Claro was the objective of this research. On the intervention, we sought to exercise the OH and a possible approach for the treatment of subjects worked in the discipline; for the investigation, OH was adopted as a research method. The results are presented from two thematic; one is related to early formation of math teachers and the other, to possibilities brought by the usual procedures used in OH for the BEP discipline. Broadly, it’s pointed out that OH, as a didactic-pedagogic approach: valorized the touch of future teacher with narrated experiences (of current teachers) about school situations, placing undergraduates in an exercise in understanding the issues that surround them; promoted inversions of opinion by students on the topics investigated, which we agree to characterize the processes of formation (of Mathematics teachers); consisted as a way of description of the personal and professional journey of undergraduates in History. The research evidences an initiative that waves for contemplation and may mark out a future implementation of OH on the schedule of activities on the BEP discipline for degree in Mathematics.

Keywords: Mathematics Education. Teachers Education. Oral History. Narratives.

SUMÁRIO

Introdução **11**

Capítulo 1 – Narrativas na (e para a) formação de professores **15**

1.1) Significados atribuídos às narrativas na (e para a) formação de professores 18

1.2) Dos usos da HO 23

Capítulo 2 – Formação inicial de professores (de Matemática) e a disciplina PEB **33**

2.1) Sobre a formação de professores (de Matemática) 33

2.2) Sobre a formação inicial de professores de Matemática (licenciaturas) e suas exigências 45

2.2.1) O curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual Paulista, Campus de Rio Claro/ SP 49

2.2.2) A disciplina PEB 51

2.2.3) A disciplina PEB no curso de Licenciatura em Matemática da Unesp/Rio Claro 56

2.2.4) Primeira parte da entrevista com a professora Marilena Aparecida Jorge Guedes de Camargo 59

Capítulo 3 – A HO como uma abordagem didático-pedagógica e como metodologia de pesquisa **66**

3.1) Primeiro momento: a HO como abordagem na disciplina PEB 67

3.2) Segundo momento: a HO como metodologia de pesquisa 75

3.2.1) Sobre a análise da intervenção didático-pedagógica 77

Capítulo 4 – Narrativas dos colaboradores **81**

4.1) Natalia Zulmira Massuquetti de Oliveira 81

4.1.1) Memória Individual de Natalia 81

4.1.2) Entrevista com Natalia 82

4.2) Fernanda Fugolin Argentin e Bruno Henrique de Souza Ferreira 93

4.2.1) Memória Individual de Fernanda e Bruno 93

4.2.2) Entrevista com Fernanda e Bruno 93

4.3) Renata Barbeta Christiani e Michel Vanderlei Leite Picelli 110

4.3.1) Memória Individual de Renata e Michel 110

4.3.2) Entrevista com Renata e Michel 110

4.4) Noemi Correr Stenico e Tiago Henrique Rossi 121
4.4.1) Memória Individual de Noemi e Tiago 121
4.4.2) Entrevista com Noemi e Tiago 121
4.5) Larissa Gonçalves e Lucas Briganti 134
4.5.1) Memória Individual de Larissa e Lucas 134
4.5.2) Entrevista com Larissa e Lucas 134
4.6) Beatriz Fernanda Litoldo e Jane Maiara Bertolla 146
4.6.1) Memória Individual de Beatriz e Jane 146
4.6.2) Entrevista com Beatriz e Jane 146
4.7) Segunda parte da entrevista com a professora Marilena Aparecida Jorge Guedes de Camargo 161
Capítulo 5 – Singularidades, possibilidades e potencialidades a partir da intervenção na disciplina PEB sob a abordagem da HO 165
5.1) Um acervo de singularidades 165
5.1.1) Política Educacional Brasileira: um cotejamento entre o legal e o real 166
5.1.2) Violência: dificuldades na sala de aula 171
5.1.3) Avaliação: quais as obrigações? 179
5.1.4) A inclusão e seu progresso 182
5.1.5) Violência: a postura do professor mediante esse enfrentamento 187
5.1.6) Políticas Educacionais: o que importa? 192
5.1.7) O que temos para uma educação que idealizamos? 198
5.2) Um cenário de possibilidades e potencialidades 203
5.2.1) Sobre a HO como abordagem na formação inicial de professores de Matemática 206
5.2.2) Entre procedimentos e teorias 223
6. Considerações finais 237
7. Referências bibliográficas 242
8. Anexos 256
9. Apêndices 263

INTRODUÇÃO

O trabalho de pesquisa que desenvolvemos envolveu uma análise de estratégias de ensino elaboradas com vistas a avaliar suas potencialidades[1] e compreender de que modo e em que medida a História Oral (HO) contribui como uma abordagem didático-pedagógica[2] em uma disciplina de um curso de formação inicial de professores de Matemática, a saber, a disciplina Política Educacional Brasileira (PEB), oferecida ao curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade Estadual Paulista – Unesp, campus de Rio Claro. Para tanto, nos guiamos pela seguinte questão: "Quais as potencialidades da História Oral como uma abordagem didático-pedagógica na disciplina Política Educacional Brasileira?".

Essa proposta faz parte dos interesses de um projeto maior intitulado "A História Oral como recurso no desenvolvimento da formação inicial e continuada de professores de Matemática", idealizado e coordenado pela orientadora deste trabalho, e tem como objetivo principal elaborar, aplicar e analisar estratégias alternativas de formação de professores de Matemática em cursos de Licenciatura em Matemática, Pedagogia e Extensão, de modo que a HO seja uma delas e contribua de forma significativa. Também é parte integrante de um projeto de ampla envergadura desenvolvido atualmente pelo GHOEM[3], que tem como um de seus objetivos delinear um "mapa de movimentação" sobre a formação de professores de Matemática no Brasil, visando possibilidades alternativas de escrita de uma história da Educação Matemática Brasileira (GARNICA, 2002)[4]. Além desse propósito de mapeamento, esse projeto maior engloba outras duas vertentes, uma interessada na análise de manuais e materiais didáticos[5] e a segunda referente a trabalhos em desenvolvimento no grupo que propõem a apresentação da HO como uma proposta de intervenção e de teorização sobre narrativas[6].

---

[1] Compreendemos o termo potencialidade em seu sentido amplo, ou seja, como característica daquilo que está em potência, que contém a possibilidade de vir a ser algo.

[2] DIDÁTICO: Relativo ao ensino ou à instrução, ou próprio deles, que torna o ensino eficiente; PEDAGÓGICO: Princípio e método de educação e instrução que tende a um objetivo prático (HOUAISS e VILLAR, 2001).

[3] Trata-se do Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática" (GHOEM) – www.ghoem.com.

[4] Cury (2011), Souza (2011), Fernandes (2011), Martins-Salandim (2012), Morais (2012) e Macena (2013) são exemplos de trabalhos desenvolvidos no GHOEM, a fim de compor esse cenário sobre a formação de professores de Matemática no Brasil. Essas pesquisas tomam como pressuposto que a História não é uma narrativa singular, a História é uma relação entre narrativas, portanto o que essas investigações buscam constituir é uma versão plausível sobre essa modalidade de formação de professores.

[5] Andrade (2012), Teixeira (2013) e Tatiane Silva (2013) são trabalhos desenvolvidos no GHOEM nessa vertente, sob a luz do referencial metodológico da Hermenêutica de Profundidade.

[6] Refiro-me aos trabalhos de doutorado de Rolkouski (2006), Silva (2006), à pesquisa de mestrado de Rosa (2013) e aos trabalhos em desenvolvimento, mestrados de Ana Cláudia Molina Zaqueu, Flávia Cristina Gomes e doutorado de Filipe Santos Fernandes.

Neste estudo apresentamos uma intervenção de ensino na disciplina PEB, cuidadosamente pensada e, portanto, assentada em pressupostos claros para evitar uma mera experimentação. Ou seja, analisamos um conjunto de referências e propomos uma abordagem ou, de outro modo, uma estratégia potencialmente significativa para a sala de aula de PEB. Esse trabalho de pesquisa trata da implementação efetiva dessa proposta e de avaliar, em trajetória, essa aplicação, seus altos e baixos, suas potencialidades e seus limites em um caso específico, o dessa disciplina específica, dessa sala de aula específica, desse curso específico de Licenciatura em Matemática, dessa universidade específica. Não se trata, portanto, de ver se a proposta funcionou ou não, mas de entender como funcionou.

A opção por essa disciplina surgiu do interesse em analisar as possibilidades didático-pedagógicas da HO em uma disciplina de caráter pedagógico-político, dentro de um curso de formação de professores de Matemática, considerando que a mesma metodologia é analisada pela orientadora deste trabalho em outras disciplinas, uma no mesmo curso, intitulada Fundamentos da Matemática Elementar, e outra no curso de Pedagogia do mesmo campus, chamada Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Matemática.

Especificamente neste trabalho, a HO teve dupla função: foi usada como estratégia de intervenção na disciplina referida, mas indicou, também, estratégias de análise, ou seja, os pressupostos que fazem parte do trabalho com HO, enquanto metodologia; também nos auxiliaram a analisar os resultados da estratégia proposta para formar professores de Matemática. Assim, a HO participou como abordagem de intervenção didático-pedagógica e como metodologia de pesquisa. Compreendemos que houve, nisso, duas instâncias distintas, mas próximas: a da intervenção e a de análise da intervenção.

Toda a intervenção didático-pedagógica deu-se ao longo do primeiro semestre de 2012, período que foi oferecida a disciplina PEB aos alunos do curso de Licenciatura em Matemática. De um modo geral, essa intervenção envolveu as seguintes etapas: uma apresentação de nossas intenções aos alunos da disciplina; a escolha, pelas duplas de alunos, de um tema de trabalho, dentre os selecionados pela professora responsável; a escrita do que denominamos *memória individual*, ou seja, um texto em que as duplas justificassem os interesses pelo tema escolhido e narrassem seus conhecimentos e dúvidas sobre ele; estudo do tema, por meio de referenciais sugeridos pela professora da disciplina e pelos pesquisadores; esclarecimentos e discussão sobre os fundamentos e procedimentos da HO; elaboração de um roteiro para entrevista; contato e realização da entrevista com um(a) professor(a) em efetivo exercício; transcrição e textualização da entrevista; legitimação das textualizações pelos entrevistados; e apresentação do trabalho aos colegas, professora e pesquisadores.

Por serem as narrativas orais as principais fontes de análise de um trabalho fundamentado na HO, realizamos uma revisão de literatura sobre os usos das narrativas na pesquisa e na formação de professores, buscando analisar as contribuições e potencialidades desse uso na (e para a) formação de professores de Matemática. Por essa razão, além da revisão sobre a utilização das narrativas, no primeiro capítulo deste trabalho, buscamos descrever os usos mais comuns da HO, com atenção especial às suas contribuições para a pesquisa em Educação Matemática.

O segundo capítulo compõe um estudo de referenciais bibliográficos sobre a história da formação de professores (de Matemática) no Brasil, bem como das mudanças ocorridas na política educacional que tiveram reflexos na estrutura e no funcionamento da educação no país. No mesmo capítulo, configuramos o cenário em que desenvolvemos nossas atividades de pesquisa por meio de um levantamento histórico sobre a implantação do curso de Matemática, na Universidade Estadual Paulista de Rio Claro/SP, sobre a disciplina PEB e, mais especificamente, sobre essa disciplina no curso de Licenciatura em Matemática da Unesp/Rio Claro. Visando, inclusive, esclarecer os assuntos abordados na referida disciplina, finalizamos este capítulo com a apresentação da primeira parte da textualização da entrevista que realizamos com a docente responsável pela disciplina, a professora Marilena Aparecida Jorge Guedes de Camargo.

O terceiro capítulo está dividido em duas seções que contemplam, respectivamente, a descrição dos dois usos que fazemos da HO neste trabalho. A primeira decreve as etapas da intervenção didático-pedagógica proposta, sob a luz da HO. A segunda versa sobre o método utilizado nesta pesquisa, fundamentado em trabalhos da Educação Matemática que utilizam a HO como metodologia de pesquisa qualitativa.

No quarto capítulo são expostos os dados constituídos na pesquisa. Estes estão dispostos em seis blocos temáticos que contemplam parte dos trabalhos realizados pelos grupos de alunos da disciplina PEB durante a proposta de abordagem com a utilização dos recursos da HO. No fechamento de cada um desses blocos estão, também, as textualizações das entrevistas realizadas com cada grupo sobre suas impressões quanto ao trabalho proposto. Ao final do capítulo, além disso, apresentamos a textualização da segunda parte da entrevista feita com a professora Marilena Aparecida Jorge Guedes de Camargo. Trata-se de uma conversa sobre as impressões da professora quanto à atividade proposta por meio de temas da disciplina PEB sob a abordagem da HO.

No quinto capítulo deste texto, apresentamos uma análise dividida em dois momentos distintos, mas complementares: o primeiro, que busca um olhar para as singularidades de cada

narrativa e o segundo, que aponta e analisa regularidades dos dados produzidos na direção da questão norteadora da pesquisa. São diferentes esforços que buscam compreender quais as contribuições, limitações e potencialidades da HO como abordagem didático-pedagógica na disciplina PEB. Na primeira fase, analisamos, separadamente, cada uma das narrativas constituídas a partir das entrevistas que realizamos com os alunos e buscamos registrar o que, singularmente, cada uma delas nos revela, bem como sobre o que nos faz refletir, quanto à proposta de trabalho desenvolvido. No segundo momento de análise, a partir das diferentes percepções que tivemos durante a estruturação da primeira fase de análise e do cotejamento de informações colhidas nas diferentes narrativas, buscamos configurar o objeto de estudo de maneira mais ampla.

Finalizamos a dissertação com algumas considerações sobre a pesquisa desenvolvida, percepções com relação ao objeto de estudo e apontamentos quanto as possibilidades abertas pela investigação.

CAPÍTULO 1

NARRATIVAS NA (E PARA A) FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Uma palavra morre
Quando é dita,
Dir-se-ia.

Pois eu digo
Que ela nasce
Nesse dia.

(Emily Dickinson)

Neste texto apresentamos uma discussão sobre significados, contribuições e potencialidades das narrativas (orais ou escritas) na (e para a) formação de professores, bem como, a partir disto, tecemos considerações acerca dos usos das narrativas na pesquisa e na formação de professores. Para tanto, destacamos os trabalhos mais recentes que lançam mão das narrativas como estratégia para a formação de professores que ensinam Matemática. Finalizamos com uma reflexão sobre as potencialidades da utilização das narrativas em um curso de formação inicial de professores de Matemática.

Este trabalho tem como pressuposto que as narrativas provenientes de entrevistas com profissionais da educação são fontes de conhecimento sobre aspectos da política educacional brasileira, tanto quanto são textos e documentos oficiais. Aliás, esse pressuposto tem guiado as investigações desenvolvidas no Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática (GHOEM), que tem considerado o trabalho com narrativas

> [...] como referência na compreensão de aspectos relativos aos acontecimentos, situações, ou experiências narrados, emancipando-se de toda uma crença circunscrita à história clássica, pautada exclusivamente em documentos oficiais contemporâneos aos acontecimentos, tão preocupada com o relatório real, linear e progressivo das sociedades (ocidentais) (SILVA, BARALDI e GARNICA, 2013, p. 62).

Inicialmente, para a estruturação de um texto que verse sobre as potencialidades da utilização das narrativas em um cenário de pesquisa sobre formação de professores, apresentamos o seu significado segundo o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (HOUAISS e VILLAR, 2001). Neste, narrativa é definida como "história, conto, narração, modo de narrar". A palavra 'narrativa' deriva do verbo 'narrar', cuja etimologia provém do latim *narrare,* que remete ao ato de contar, relatar, expor um fato, uma história.

Do mesmo modo, compreendemos narrativa como “a manifestação de história(s)” ou “modos de contar casos”. Portanto, não consideramos narrativas apenas os textos escritos ou orais, mas também uma grande gama de “dados” inscritos em distintos suportes, que vão além do papel ou da gravação, tais como fotografias, pinturas, etc (GARNICA, 2012).

A narrativa “é um relato que faz sentido no contexto do argumento que o narrador, culturalmente situado, cria” (SILVA, BARALDI e GARNICA, 2013, p. 56). No GHOEM, “as narrativas com as quais mais usualmente temos trabalhado são resultados de situações de entrevistas, e focam histórias de professores, registram memórias várias, ‘falam’ do modo como, segundo os depoentes, suas experiências se deram” (Ibid., p. 56). Assim, as narrativas usualmente constituídas junto às pesquisas desse grupo caracterizam-se como “processos de produção de significado para acontecimentos ou situações, têm a potencialidade de criar ou legitimar discursos e admitem nelas mesmas uma pluralidade de modos de produção de significados” (Ibid, p. 61).

Para melhor esclarecer nossa concepção de narrativa, pautamos-nos em autores como Bolívar, Domingo e Fernández (2002), que a qualificam como “uma reconstrução da experiência a partir da qual, mediante um processo reflexivo, é possível atribuir significado ao vivido” (p. 20).

Nota-se, deste modo, que a experiência é o elemento principal de uma narrativa, não na direção do que seria um experimento, mas daquilo que nos acontece, que nos toca (Larrosa, 2002). Segundo Larossa (2002, p. 25), experiência “é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente ‘ex-iste’ de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente”. Assim, concordamos que narrar pode estar relacionado ao modo como cada um produz significado e expõe o modo como vivenciou o que foi vivenciado.

Essa noção de experiência justifica um dos pressupostos que tínhamos ao iniciar esta atividade de pesquisa. Compreendemos que o envolvimento e aproximação dos futuros professores com as experiências narradas pelos profissionais ligados à escola seja uma possibilidade de preparar esses licenciandos para os enfrentamentos cotidianos da sala de aula. De outro modo, o contato com as narrativas dos diversos atores do processo educativo é um modo potencial de envolver os futuros professores em situações que os coloquem diante de enfrentamentos que a futura carreira docente exigirá. Acreditamos que, com essa aproximação, os futuros professores estarão mais seguros e preparados para assumir posições em face das decisões que deverão tomar ao iniciar suas carreiras docentes.

Entendemos, ainda, que o trabalho que propomos segue também a direção anunciada por Benjamin (1987) sobre as narrativas, pois com ele buscamos meios de compreender e motivar o movimento de *intercambiar experiências* entre os alunos da disciplina PEB e os profissionais envolvidos com o processo de educação, por meio de narrativas. Bolívar (2002) é outro autor que nos ajuda a justificar o modo com que temos buscado colocar as narrativas em ação. Para esse autor, as narrativas são modos de estruturação de experiências na forma de relatos, como um "contar". Em nosso trabalho, como em Martins-Salandim (2007), buscamos utilizar a palavra narrativa de uma maneira mais próxima ao sentido atribuído por Bolívar (2002), no qual as narrativas podem ser caracterizadas como possibilidades de compreensão sobre o universo da Educação[1].

> A narrativa além de expressar diferentes dimensões acerca da experiência vivida, também media a própria experiência e configura a construção social da realidade. Por considerarem a subjetividade, as investigações narrativas se diferenciam das posturas positivistas que prezam pela defesa de uma ligação entre despersonalização e objetividade, apostando na neutralidade do pesquisador (MARTINS-SALANDIM, 2007, p. 19).

Diversos trabalhos, no âmbito da Educação, têm sido desenvolvidos apresentando como objeto de pesquisa as narrativas e suas possibilidades[2]. Nacarato e Passeggi (2011), ao se referirem às pesquisas envolvendo as narrativas, listam e classificam os tipos de referências ou adjetivações encontradas para as narrativas: narrativas autobiográficas, narrativas de formação, narrativas de aulas, narrativas da experiência, dentre outras.

Para ilustrar o cenário atual sobre a utilização de narrativas no processo de formação de professores, na próxima seção apresentamos uma breve revisão dos trabalhos desenvolvidos no âmbito da Educação, tendo como foco a utilização das narrativas em

---

[1] Nesta pesquisa que aspira apresentar a HO como uma possibilidade de abordagem didático-pedagógica dos temas trabalhados na disciplina PEB, compreendemos que as narrativas, compostas a partir de entrevistas realizadas com profissionais ligados à educação, são fontes de conhecimento sobre aspectos da política educacional brasileira. Assim, entendemos que o trabalho com narrativas, nessa perspectiva, permite não só compreender a materialização dos documentos oficiais, mas também a lacuna que se abre entre o legal e o real.

O trabalho de Saviani (1978) torna legitima essa consideração, pois o autor, ao discutir em seu estudo que "a legislação do ensino constitui um referencial privilegiado para análise crítica da organização escolar" (p.175), defende a tese de que disciplinas que tratam da legislação do ensino, como o curso de Política Educacional Brasileira, não devem se limitar à apresentação e análise de textos legais. Pois,

> [...] tais programações acabam por enfatizar o ideal em detrimento do real, tomando o dever-ser pelo ser, a norma pelo fato. [...] para compreender o real significado da legislação não basta ater-se à letra da lei: é preciso captar o seu espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso examinar o contexto. Não basta ler nas linhas; é necessário ler nas entrelinhas (Ibid., p. 175).

[2] Estudos como os de Nacarato e Passeggi (2011), Megid e Fiorentini (2011), Fernandes (2011), Chapman (2008), Reis (2008), Freitas e Fiorentini (2007), Josso (2002) são exemplos.

situações de investigação educativa, na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de capacidades e atitudes e como abordagem na (e para a) formação de professores.

1.1) Significados atribuídos às narrativas na (e para a) formação de professores

São "muitas orientações distintas, com articulações específicas, para uso das narrativas, cada uma delas levantando diferentes implicações para a produção de significados de história, identidade e percepções de si" (SILVA, BARALDI e GARNICA, 2013, p. 64). Na área da Educação Matemática, trabalhos com essas características têm sido desenvolvidos a partir de narrativas produzidas por pessoas inseridas em cursos de formação. De acordo com Souza, Cury e Silva (2011) os trabalhos nessa área que consideram as narrativas como uma abordagem de aspectos sociológicos e culturais têm se intensificado.

> Nas pesquisas preocupadas com o ensino e a aprendizagem de Matemática, a narrativa tem funcionado como método de exploração dos modos de produção de significados para objetos matemáticos pelos alunos. A Etnomatemática que sempre utilizou estratégias da antropologia nos registros de caracterização das diferentes etnias, vale-se das narrativas, sobretudo através dos diários de campo e entrevistas. A Filosofia da Educação Matemática, continuamente preocupada em discutir a pertinência, a legitimidade e necessidade de se abordar o conhecimento matemático, bem como sua produção, apropriação, ensino e aprendizagem, utiliza nomeadamente entrevistas e experimentos de ensino, em que se destacam as fontes narrativas, analisando-os sob os mais diversos vieses teóricos (SOUZA, CURY e SILVA, 2011, p.1).

O trabalho de Nacarato e Passeggi (2011) discute as narrativas de experiências produzidas em um contexto de formação, em um curso de Pedagogia. As autoras revelam que o trabalho aborda as "narrativas sobre práticas de sala de aula produzidas por professoras inseridas num curso de formação inicial". Ao parafrasear Prado e Damasceno (2007), as autoras buscam justificar a importância de mobilizar as narrativas produzidas por professoras, pois, nessa produção, há a preservação da identidade profissional, além do reconhecimento das professoras como produtoras de saber.

> [...] tanto a prática da escrita, quanto a da leitura de narrativas de aula podem se constituir em processos formativos [...]. As alunas, futuras professoras, ou professoras em exercício, se identificam com esse tipo de literatura. Elas produzem sentidos para as autoras e para as leitoras, pois se referem a contextos conhecidos, discutidos e refletidos durante a formação inicial. Uma narrativa bem produzida possibilita, para as alunas que ainda não têm experiência profissional, a aproximação com práticas pedagógicas reais, e as ajuda a se projetarem no futuro como professoras; para as alunas que já

> atuam como professoras, ler narrativas de aulas de colegas lhes possibilita refletir sobre suas próprias práticas, se identificar com a aula narrada, com o seu contexto, com as falas dos alunos e com a cultura da escola (NACARATO e PASSEGGI, 2011, p. 4).

Megid e Fiorentini (2011) tiveram por objetivo analisar o processo de aprendizagem de Matemática em um curso de formação inicial de professores que ensinam Matemática para os anos iniciais. O trabalho analisa uma experiência formativa que incluía a escrita dos estudantes sobre seus processos de aprendizagem. Para esses autores,

> As narrativas, no contexto das práticas educativas, são histórias de acontecimentos ou experiências que ocorrem em um determinado tempo e lugar, sendo o professor – ou o estudante – o autor, o narrador e o protagonista principal da trama. Esse tempo pode referir-se ao passado, ao presente ou ao futuro, sendo relativo à vida estudantil ou profissional ou, mesmo, a uma aula ou a uma experiência de aprendizagem [...]. O recurso da escrita das narrativas no contexto da formação de professores que vão ensinar matemática para os anos iniciais mostrou-se um fator que desencadeou nos alunos o conhecimento de si acerca de saberes sobre as operações aritméticas e potencializou-os para a construção de saberes docentes (MEGID e FIORENTINI, 2011, p.182 e 199).

No trabalho de Fernandes (2011), são apresentadas características que, segundo o autor, seriam significativas para a inserção de atividades que envolvem narrativas em um ambiente de formação inicial de professores. Para o autor, essa seria uma oportunidade de os futuros profissionais analisarem e refletirem sobre a variedade de aspectos da disciplina que irão ministrar. Esse ambiente de formação inicial de professores deve proporcionar um acompanhamento das experiências que se efetivam na prática, pois "é no confronto com as práticas que, muitas vezes, os jovens professores podem atribuir significado às suas concepções, às suas experiências passadas e presentes e aos seus conhecimentos" (FERNANDES, 2011, p. 4).

Marquesin e Passos (2009) afirmam que o trabalho envolvendo produção de narrativas durante o processo de formação de professores gera reflexões, conflitos, aprendizagens, mobilização, além de permitir um processo de transformação do saber docente possibilitado pelo intercâmbio de experiências entre os profissionais envolvidos em uma atividade com essas características. Segundo as autoras, "as narrativas são excelentes recursos para que os professores comuniquem seus saberes e suas experiências, logo consideram-se as narrativas um instrumento potencializador de desenvolvimento profissional" (p. 220).

Gomes, Tizzo e Silva (2013) trazem um exemplo sobre a utilização das narrativas na formação de professores em um curso de formação inicial, discutindo as potencialidades da

escrita de narrativas autobiográficas na disciplina História do Ensino da Matemática, na formação de licenciados a distância da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Este estudo teve como pressuposto a possibilidade de promover uma abordagem da História da Educação Matemática, evidenciando aos estudantes a relevância das fontes autobiográficas para o conhecimento do passado do ensino da Matemática no Brasil.

Nessa direção, a pesquisa que ora desenvolvemos busca apresentar as potencialidades do uso de narrativas orais e escritas para formação inicial de professores, em particular, de professores de Matemática. O trabalho que apresentamos, além de abranger narrativas produzidas por futuros professores em processo de formação, abarcou o uso de narrativas orais de pessoas externas a esse processo.

Durante a nossa pesquisa nos guiamos pelos pressupostos que têm orientado os trabalhos que envolvem narrativas, desenvolvidos por integrantes do GHOEM. Martins-Salandim (2007), por exemplo, tece considerações acerca de trabalhos que envolvem a utilização de narrativas. A autora declara que a narrativa é uma forma de escrita da história e, de certo modo, é uma forma de organizar os dados de que o historiador dispõe. Concordamos com a autora: o trabalho com narrativas sempre resulta na constituição de fontes historiográficas (quer seja uma criação intencional, ou não).

Em nossa pesquisa evidenciamos essa relação entre o trabalho com narrativas e a constituição de fontes históricas, pois a atividade de intervenção que propusemos está ligada a uma disciplina do curso de Licenciatura em Matemática que, além da apresentação da estrutura e do funcionamento das escolas, busca expor aos licenciandos um histórico sobre as transformações políticas ocorridas no sistema educacional brasileiro. Além do mais, a história tem sido apontada, tanto nas pesquisas quanto nas propostas curriculares, como um dos componentes importantes para o ensino e a aprendizagem da Matemática, enfatizando-se suas diversas potencialidades. Essa posição favorável à participação da história nas práticas pedagógicas da educação escolar se tem feito acompanhar, em geral, de uma preocupação com a presença de disciplinas que envolvem a história nos cursos de formação de professores.

Souza, Cury e Silva (2011) defendem que, ao priorizar as fontes narrativas como tem sido feito pelos trabalhos de HO, tem-se "a possibilidade de explorar diversos olhares sobre situações históricas e ampliar os significados sobre elas de modo que se possam compreender aspectos que de outro modo talvez nem fossem abarcados" (p.2).

Desta forma, supomos que o acesso à compreensão histórica de diversos aspectos ligados à formação e à atuação docente, a partir de concepções passadas e presentes, é um elemento de importância considerável na formação de professores de Matemática, pois

acreditamos que esses conhecimentos, adequadamente problematizados, podem levar os estudantes a entenderem melhor suas próprias concepções sobre a profissão de professor e sobre as práticas em relação à Matemática. Mais ainda: esses conhecimentos têm o potencial de contribuir para a proposição, pelos professores, de formas alternativas positivas de atuação em relação ao que se tem feito na maioria das vezes – reproduzir práticas inadequadas do passado, mesmo sem entendê-las (GOMES, TIZZO e SILVA, 2013).

Por outro lado, levando em conta que a metodologia da HO tem trazido significativas contribuições para as pesquisas no campo da Educação Matemática, pressupomos que essa abordagem também possa cooperar de modo a potencializar a formação inicial do professor de Matemática. Acreditamos que a HO, ao valorizar o contato do futuro professor com experiências narradas sobre situações escolares e de ensino, pode contribuir substancialmente com sua formação, pois o insere em um exercício de compreensão dos aspectos que circundam essas experiências ao tentar estabelecer coerências para os enunciados, e ao avaliar os significados que eles têm para o ensino e as compreensões de diversas situações que têm lugar na escola. No tratamento das entrevistas, durante o trabalho de textualização[3], os licenciandos entram em um *processo de produção de significados*[4] sobre tudo o que foi narrado pelo professor, já que nas pesquisas em HO as textualizações não são vistas apenas como uma apresentação dos dados de pesquisa,

> [...] elas são narrativas apresentadas frente à intenção de dar acesso aos leitores e pesquisadores para que possam, se desejarem, tomá-las para outras pesquisas. As textualizações constituem-se como movimentos de análises, movimentos de teorização, construção de narrativas que possibilitam compreensões do tema pesquisado [...]. O processo de textualização se faz precioso, portanto, não apenas por deixar fluir para o leitor a narrativa "escondida" pelos vícios de oralidade. Praticar a textualização em história oral é um exercício de amalgamar a ficção que o outro é à ficção que somos nós, ou seja, é uma tentativa de nós, pesquisadores, nos aproximarmos dos significados que o depoente produz para as suas experiências. Textualizar se aproxima do movimento de escrever o que acredito que você escreveria, constituindo um texto que acredito que você diria que é seu (SILVA e SANTOS, 2012, p. 115 e 117).

A possibilidade de reflexão sobre a escola e sobre situações de ensino, no trabalho com as narrativas de diversos atores da comunidade escolar, permite aos alunos, futuros professores, a percepção de aspectos ligados à escola, distintos dos trabalhados na universidade durante o processo de formação inicial. Essa reflexão, como a que propomos,

[3] A textualização é uma edição da transcrição da entrevista "que, tanto quanto possível, tenta manter explícito o 'tom' do depoente e as interações ocorridas no diálogo entre ele e o pesquisador" (CURY, 2007, p.12).
[4] Temos compreendido produção de significados tal qual é enunciado por Lins (1999), ou seja, "significado de algo é aquilo que digo deste algo" (p. 86).

inclui a possibilidade de esses licenciandos estabelecerem plausivelmente significados para a educação de um modo geral, ou para situações de ensino específicas. Julgamos que a utilização da HO como abordagem possível na (e para a) formação de professores de Matemática é uma forma de amparar esses licenciandos, seus fazeres, suas perspectivas de presente e futuro, para dar sentido a situações que, ainda que sejam singulares e não suas, os coloquem diante de relatos de experiências que poderiam ser suas e dizem de decisões que terão que tomar ao iniciar suas carreiras docentes (Silva, 2010).

Schwarzstein (2001), além de anunciar sugestões sobre a introdução de aspectos ligados à HO em uma atividade de sala de aula, tece considerações acerca das potencialidades da utilização dos processos comumente empregados em trabalhos que abordam esse método de pesquisa e ressalta as contribuições das narrativas derivadas de situações de entrevista para esse gênero de atividade. Segundo a autora, a HO não é simplesmente uma técnica para recolha de informações, mas, ao contrário, deve ser considerada como uma abordagem que possibilita a produção de novos conhecimentos, isso porque compreendemos que a narrativa, estruturada a partir de uma entrevista, é resultado de uma interação entre o entrevistado e o entrevistador, é essa estruturação que guiará o que será recordado.

> Os testemunhos produzidos oferecerão, portanto, elementos para entender como as pessoas pensam sobre certos eventos e como elas percebem o seu desempenho nos processos históricos. Isto não distingue as fontes orais de outras fontes escritas, pois elas também expressam o ponto de vista de seus autores. No entanto, dois elementos, pelo menos, convertem a fonte oral em algo diferente: o papel do entrevistador e seus próprios valores e o fato de que as histórias orais fazem referências a experiências do passado contadas a partir das perspectivas do presente (SCHWARZSTEIN, 2001, p. 19, tradução nossa)[5].

As narrativas, segundo Souza, Cury e Silva (2011), oferecem a possibilidade de movimentos de análise "se concebermos análise como um processo de produção de significados a partir de uma retro-alimentação que se inicia quando o ouvinte/leitor/apreciador de um *texto* se apropria deste *texto*" (p. 5). De acordo com esses autores, essa análise sobre o que é narrado pelo outro permite compreender o modo como o outro produz significado às suas próprias experiências.

[5] Texto original:

> Los testimonios producidos ofrecerán, por tanto, elementos para entender cómo la gente piensa sobre ciertos eventos y cómo percibe su actuación em lós processos históricos. Esto no distingue las fuentes orales de otras fuentes escritas, también ellas expresan lós puntos de vista de lós actores. Sin embargo, dos elementos por ló menos convierten a la fuente oral em algo diferente: el papel que juega el entrevistador y sus propios valores y el hecho de que las historias orales se refieren a experiências del pasado contadas desde la perspectiva del presente.

Propomos, portanto, apresentar as potencialidades da utilização de narrativas para formação de professores e expor a busca pela constituição de um referencial consistente sobre essa abordagem na formação de professores de Matemática. É nessa direção que pesquisas vinculadas ao GHOEM estão sendo desenvolvidas. São investigações que têm como pano de fundo as narrativas, em uma mobilização que não se limita a utilizar apenas a HO como modo de tratar e apropriar-se daquilo que se cria narrativamente (GARNICA, 2012).

Consideramos que este estudo relacionado aos significados atribuídos às narrativas e às formas como essas têm sido mobilizadas no processo de formação de professores constituiu-se como um solo de referências iniciais para que pudéssemos, com esses aportes teóricos, constituir uma compreensão crítica sobre as possibilidades de se trabalhar com as narrativas na formação inicial de professores de Matemática.

Também neste estudo, observamos que o enfoque dado por trabalhos que usam as narrativas como estratégias de formação de professores tem sido, em sua maioria, voltado à exploração da escrita de si, ou seja, as narrativas são vistas como uma possibilidade de os futuros professores revelarem, por meio de uma escrita autobiográfica[6], as vivências e, assim, constituir reflexões sobre a vida cotidiana dos atores da Educação (NASCIMENTO, 2007). De outro modo, nesta pesquisa pretendemos elaborar uma compreensão sobre o uso das narrativas tanto sob o aspecto adotado em tais trabalhos, ou seja, a partir de escritas de si, como também e, principalmente, a partir da exploração do contato de futuros professores com experiências narradas por profissionais em serviço. Além disso, constitui-se também, como um de nossos interesses de análise, a compreensão das contribuições, limitações e potencialidades do uso dos procedimentos adotados em HO em um curso de formação de professores. É sobre este aspecto que passamos a dissertar.

1.2) Dos usos da HO

[6] Gomes (2012) revela que a escrita de si se caracteriza como um gênero que compreende diários, correspondências, biografias e autobiografias, entendendo-se essas últimas como memórias ou como entrevistas de histórias de vida.

> [...] o autobiógrafo pode escrever uma página ou vários volumes; *contaminar* a narrativa de sua vida pelos acontecimentos dos quais foi testemunha distante; datar, com precisão, os momentos de sua narração; fazer um exame de consciência no momento em que escreve; escolher diversos estilos particulares, de modo que não há estilo ou forma obrigatórios para a escrita autobiográfica. Contudo, o estilo, realização do indivíduo, só poderá se afirmar diante das condições gerais referidas anteriormente. Assim, o estilo da escrita autobiográfica pode ser definido como a maneira própria segundo a qual cada autobiógrafo satisfaz essas condições (que requerem apenas a narração verídica de uma vida, e deixam ao escritor o cuidado de regrar sua modalidade particular, seu tom, ritmo, extensão etc) (GOMES, 2012, p. 106-107).

Como dissemos, em nossa proposta de investigação, mais do que analisar as contribuições do uso das narrativas na formação de professores, buscamos examinar as potencialidades do uso das narrativas na (e para a) formação de professores de Matemática a partir da HO. Portanto, nesta parte do texto tratamos dos usos mais comuns da HO, falando especialmente sobre suas contribuições para os trabalhos desenvolvidos junto à área de pesquisa em Educação Matemática.

São diversas as pesquisas que discutem os métodos empregados em trabalhos que têm por referência os pressupostos da HO. Estudos como Thompson (1992); Meihy (2000); Ferreira e Amado (2001); Baraldi (2003); Gaertner (2004); Galetti (2004); Von Simson (2004); Garnica (2005); Silva e Rolkouski (2006); Martins-Salandim (2007); Silveira (2007); Silva e Souza (2007) revelam e discutem as potencialidades dos recursos que comumente têm sido utilizados e que norteiam essa metodologia de pesquisa, além de sinalizarem os usos dessa abordagem. Thompson (1992) afirma que os usos da HO se deram mais intensamente em pesquisas das áreas de sociologia, antropologia e história. A socióloga Von Simson (2004), por exemplo, compreende a HO como "uma metodologia de pesquisa que transcende as fronteiras disciplinares, podendo ser utilizada por diferentes campos do saber dependendo unicamente de sua adequação aos objetivos da pesquisa a ser desenvolvida"(p.1). Essa autora chama a atenção para os efeitos da HO como método de pesquisa básico na construção de objetivos de atividades de experiências de pesquisa-ação entre universidade e comunidades.

Esses trabalhos ajudam-nos a compreender a intensificação da utilização das memórias registradas em estudos que, inicialmente, focavam quase que estritamente os "excluídos", uma tendência presente em muitas investigações em HO, mas que não se constituiu como regra. Bolívar (2002) corrobora tal tese e aponta que o uso da oralidade nas pesquisas esteve, em seus primórdios, ligado à ideia de militância. Com o surgimento da nova Sociologia, em 1950, a preocupação das investigações em HO deixa de se voltar "unicamente a minorias e casos excludentes, mas [passam a abordar] segmentos médios da população desenvolvendo, por exemplo, estudos sobre a pobreza e a cultura da classe operária" (MARTINS-SALANDIM, 2007, p. 20). Garnica (2004) afirma que, no percurso das investigações em HO, a disposição em privilegiar o testemunho das camadas médias da população deve-se, talvez, à maior nitidez que esse segmento proporciona quanto aos aspectos contextuais de "realidade".

Schwarzstein (2001) alega que, desde o início, o propósito dos trabalhos com fontes orais foi permitir que os tradicionalmente marginalizados pela história tivessem a possibilidade de se manifestar e revelar suas versões sobre determinados eventos. A inclusão desses atores sociais na historiografia deu origem ao que se denominou "perspectiva de

baixo". Essa prática teve uma grande influência na América Latina, dada a grande instabilidade e violência política em quase todos os seus países. A crescente exposição de atores quase sempre marginalizados pela história, como as mulheres, os trabalhadores, os militantes e as crianças, foi outro fator a desempenhar papel positivo na divulgação da HO como possibilidade de investigação e registro. Deste modo, Schwarzstein pondera que, nesse período, a HO foi considerada uma forma mais democrática de fazer história e que essa interação com grupos variados de agentes sociais possibilitaria a elaboração de um novo tipo de história. Para Schwarzstein, a HO é uma técnica de registro, a partir de uma situação de entrevista, dos testemunhos de sujeitos que protagonizaram um evento histórico. Trata-se de uma técnica específica de investigação contemporânea.

Meihy (2000) revela a trajetória da metodologia de HO na América Latina e a diferencia das bases da HO europeia abordada por Thompson (1992). Meihy apresenta a função social e o vínculo político que a metodologia de HO assume ao ser tomada como um relevante instrumento de denúncia, principalmente por trazer à tona a "voz" daqueles que sempre estiveram excluídos.

Thompson (1992) reflete sobre a hegemonia da fonte documental em relação aos modos de coleta e utilização das evidências orais. Na perspectiva do autor, esse modo "clássico" de pensar as fontes históricas deve-se basicamente à instauração da profissão de historiador. Martins-Salandim (2007), apoiada nas concepções de Thompson, chama atenção para as três possibilidades de constituição da HO: "i) narrativa da história de uma única vida; ii) coletânea de narrativas; e iii) análise cruzada (evidência oral tratada como fonte de informação a partir da qual se organiza um texto expositivo)" (p. 22-23). Essa autora também faz um levantamento sobre as possibilidades de abordar temas nas pesquisas que mobilizam os pressupostos da HO como metodologia. Martins-Salandim aponta ainda para a existência de três abordagens distintas, mas próximas: a primeira seria a História de Vida, na qual o depoente revela suas vivências como um todo; a segunda se refere à História Oral Temática, abordagem na qual o depoente também revela suas experiências de vida, contudo, o faz a partir de um certo aspecto, normalmente determinado pelo pesquisador. A terceira abordagem, a Tradição Oral, pode ser compreendida como uma possibilidade de trabalhar um conjunto de testemunhos transmitidos verbalmente de geração em geração em uma determinada comunidade. "Entretanto, na concepção que defendemos no GHOEM, sobre História Oral, esta última não pode ser encarada como metodologia de pesquisa, não sendo então uma modalidade da metodologia em História Oral" (MORAIS e GUTIERRE, 2011, p. 2).

Na obra organizada por Ferreira e Amado (2006) são apresentados trabalhos que discutem o *status* da HO. Essa coletânea reduz a três as principais abordagens a respeito desse *status*. A primeira refere-se à interpretação da HO como uma *técnica*, ou seja, aos adeptos dessa modalidade, interessam as experiências com as gravações, transcrições e conservação das entrevistas e todo o aparato que envolve essa gravação. A HO como técnica não passaria de um conjunto de procedimentos técnicos para a utilização do gravador. A segunda postura seria compreender a HO como uma *disciplina*, considerando que a mobilização da HO "inaugurou técnicas específicas de pesquisa, procedimentos metodológicos singulares e um conjunto próprio de conceitos" (FERREIRA e AMADO, 2006, p. xii). Como terceira maneira de apreensão relativa à HO, temos a concepção de pesquisadores que a defendem como metodologia, por instituir e ordenar procedimentos de pesquisa: "a história oral é capaz apenas de *suscitar*, jamais de *solucionar*, questões; formula as perguntas, porém não oferece as respostas" (Ibid., p. xvi). No mesmo trabalho, Ferreira e Amado trazem compreensões sobre a composição da expressão HO e sobre essa abordagem como metodologia de pesquisa com vocação à constituição de fontes históricas.

> A denominação "história oral" é ambígua, pois adjetiva a história, e não as fontes – estas, sim, orais. A designação foi criada em uma época em que as incipientes pesquisas históricas com fontes orais eram alvo de críticas ácidas do mundo acadêmico, que se recusava a considerá-las objetos dignos de atenção e, principalmente, a conceder-lhes *status* institucional. No embate que se seguiu, pela demarcação e aceitação do novo campo de estudos, o adjetivo 'oral', colado ao substantivo 'história', foi sendo divulgado e reforçado pelos próprios praticantes da nova metodologia, desejosos de realçar-lhe a singularidade, diferenciando-a das outras metodologias em uso, ao mesmo tempo que lhe afirmavam o caráter histórico (FERREIRA e AMADO, 2006, p. xii).

A HO não é por nós vista como uma configuração de metodologia que busca preencher as lacunas em trabalhos que se valeram de outras fontes, "mas como elemento vital para a constituição de versões de uma história. A entrevista, técnica também adotada em História Oral, se diferencia quanto ao uso e abordagem, pois tem como pressuposto que se está produzindo uma fonte, um documento" (MARTINS-SALANDIM, 2007, p. 21). Esta mesma autora complementa essa afirmação relatando que, ultimamente, a

> História Oral parece ter superado os embates iniciais, quando a oralidade era vista como menos confiável que os documentos escritos. Atualmente, entre os pesquisadores que têm trabalhado com a História Oral, há uma discussão sobre sua "natureza". Alguns a têm como metodologia da pesquisa, outros, como área independente no interior das disciplinas históricas e alguns, ainda, a vêem como uma mera forma de coleta de dados para constituição de

> arquivos orais. O alcance da História Oral é muito maior do que o da autobiografia publicada, pois o pesquisador pode escolher quem entrevistar e o que a ele perguntar. A entrevista ainda possibilita levantar documentos escritos e fotografias cujo acesso, de outro modo, seria sensivelmente mais difícil ou até mesmo impossível (Ibid., p. 21).

Ainda que no Brasil a introdução da HO tenha ocorrido no início dos anos de 1970, só houve uma expansão significativa dessa abordagem a partir dos anos de 1990. "A multiplicação de seminários e a incorporação pelos programas de pós-graduação em História de cursos voltados para a História Oral, são indicativos importantes da vitalidade e dinamismo da área" (FERREIRA e AMADO, 2006, p. ix). Para essas autoras, a criação da Associação Brasileira de História Oral, em 1994, foi um importante estímulo para os pesquisadores e praticantes da HO no Brasil.

Garnica (2005) assegura que, no Brasil, à luz dos trabalhos desenvolvidos que assumem a HO como metodologia de pesquisa, o mais correto seria nos referirmos a essa abordagem como "abordagem qualitativa de pesquisa que vincula oralidade e memória" (p. 2) e que, na Educação Matemática, essa abordagem tem sido utilizada mais frequentemente em estudos acerca da História da Educação Matemática (história da formação de professores, das instituições escolares, da matemática escolar, de práticas e legislações, etc). Entretanto, pesquisas "não historiográficas" também têm utilizado a HO como metodologia de pesquisa[7], já que esta atende a demandas de pesquisas preocupadas, em especial, com os significados atribuídos pelos sujeitos às suas vivências. Como afirmam Silva e Souza (2007), com a HO

> torna-se possível uma maior aproximação aos significados atribuídos às realidades vividas por quem narra, já que busca (em grande parte dos casos) preservar, em uma apresentação quase literal das narrativas coletadas por meio de entrevistas, as legitimidades próprias do narrador. Através delas torna-se também possível observarmos os distintos significados atribuídos a determinados acontecimentos socialmente vividos, como também, e ao contrário, observar, como afirma Goldenberg (2003), que cada indivíduo "singulariza em seus atos a universalidade de uma estrutura social". Neste caso, uma narrativa, uma biografia, constituir-se-ia em interessante meio de conhecer o social partindo da "especificidade irredutível de uma vida individual" (p.142).

Baraldi e Gaertner (2007) afirmam ter havido, no início dos anos 2000, uma sensível intensificação dos trabalhos que utilizam explicitamente essa abordagem, e isso se deve, em grande parte, à constituição do GHOEM (Grupo História Oral e Educação Matemática), em 2002. A interlocução entre pesquisadores de diversas instituições de ensino, integrantes deste

[7] As pesquisas de mestrado de Anderson Silva (2013) e Marques (2013), são exemplos de trabalhos que utilizam a HO como metodologia e que não têm, propriamente, cunho historiográfico.

grupo, fez com que os trabalhos desenvolvidos, que veem nos recursos da HO seu método de pesquisa, passassem a ganhar mais consistência e visibilidade. Gomes e Brito (2010) colaboram com a exposição desse cenário de utilização da HO como metodologia de pesquisa da formação e da profissão docente nas diversas regiões do país e enfatizam ser imprescindível destacar os esforços e a produção do GHOEM, no que se refere ao estudo e ao uso das fontes orais na área de Educação Matemática.

Nas pesquisas de cunho historiográfico em Educação Matemática desenvolvidas sob a luz do referencial metodológico da HO, especialmente nos trabalhos vinculados ao GHOEM, as fontes orais têm sido utilizadas como disparadores dessas operações historiográficas. Segundo Martins-Salandim (2012), essas fontes, em muitas pesquisas, por si só, não dariam conta de configurar o panorama do cenário investigado. Por isso, nas pesquisas de caráter historiográfico que assumem a HO como metodologia, os dados são baseados, principalmente, em fontes orais (entrevistas), mas, de acordo com as necessidades da pesquisa, há a possibilidade de se articular também fontes escritas, cartográficas, pictóricas, etc. O intuito é mobilizar essas fontes de modo a instituir um diálogo entre elas e, dessa forma, atender às questões postas pelo investigador em seu projeto de pesquisa. Em uma investigação em HO, todas as fontes são consideradas legítimas e sem hierarquização entre essas legitimidades.

> Esta posição implica, portanto, que as fontes orais, apenas, embora possam disparar uma operação historiográfica, não são suficientes para conduzir essa operação em sua totalidade, por isso os memorialistas precisam buscar outras parcerias e ampliar seu acervo de fontes de referência. Assim, a potencialidade da História Oral para a historiografia não deve ser buscada na autossuficiência das fontes orais em detrimento de outras fontes, mas na natureza qualitativa das informações que as fontes orais incorporam à operação historiográfica (MARTINS-SALANDIM, 2012, p. 53).

Garnica (2004) chama a atenção para a importância que deve ser atribuída ao método: "trata-se de engendrar um mecanismo que, julgado eficaz, nos dê pistas para compreender determinada situação, resolver determinado problema, responder determinada questão ou encaminhar determinados entraves" (p. 84). Na perspectiva desse autor, metodologia não deve ser compreendida apenas como um conjunto de procedimentos, mas como um conjunto de procedimentos e suas fundamentações. Ou ainda, uma metodologia de pesquisa só faz sentido se abarcar um conjunto de procedimentos com pressupostos teóricos considerados legítimos (GARNICA, FERNANDES e SILVA, 2011). Porém, não se trata de compreendermos o

método como "uma tentativa de engessamento das ações de investigação" (GARNICA, 2006, p. 138). Assim,

> [...] a metodologia de pesquisa é sempre um exercício, um fazer em trajetória e não uma mera e simples aplicação linearizada que nos permite passar por etapas em procedimentos mecanicamente implementados. Os referenciais que amparam a opção pelos procedimentos, que amparam o acesso inicial ao campo que a pesquisa pretende explorar e amparam as análises, não se apartam: completam-se e potencializam-se. Esse "referencial teórico" – concebendo teoria como processo de sistematização e geração de conhecimentos que sustentam nossa posição no mundo e nossa aproximação com o "objeto" da pesquisa – constitui-se pela elaboração de ideias a partir de autores, fontes, documentos... Não fosse assim, fazer pesquisa seria similar a enunciar "grifes" que sugerem ideias não necessárias e efetivamente mobilizadas no processo investigativo (MARTINS-SALANDIM, 2012, p. 51).

Nesta busca por exercitar a HO como abordagem de ensino e como metodologia de pesquisa, foi possível compreender o significado que as narrativas orais assumem nessa proposta. A HO permite a produção de narrativas orais, narrativas de memória que não buscam apreender a totalidade de uma experiência, nem provar uma verdade absoluta (MORAIS, 2012). No GHOEM, essas narrativas produzidas são vistas como documentos históricos, ou seja, uma produção "que poderá vir a ser uma fonte para futuros pesquisadores, devendo então ser produzida como registro histórico" (MARTINS-SALANDIM, 2012, p. 57). São múltiplas as potencialidades, finalidades e possibilidades das entrevistas que coletamos, pois essas narrativas "nunca serão esgotadas e sempre continuam, sempre podem continuar a nos fornecer argumentos, pistas, resíduos" (Ibid., p. 57).

> A narrativa não é mero aspecto de um método possível: é uma forma de construir realidade, e por esse motivo a metodologia assenta-se, diria Bolívar, em uma ontologia. A narrativa é essencial para as práticas de pesquisa, principalmente para aquelas na área das humanidades, pois a individualidade não pode ser explicada unicamente por referenciais externos, e ela não só expressa importantes dimensões acerca da experiência vivida como, mais radicalmente, é mediadora da própria experiência e configura a construção social da realidade (GARNICA, 2012, p. 341).

Nessa prática historiográfica, ou seja, nessas investigações históricas sobre algo, não compete ao pesquisador a responsabilidade de decidir se seus escritos serão ou não utilizados como fontes historiográficas: isso é algo que escapa do seu domínio, essa escolha não lhe compete (GARNICA, 2012).

As várias transformações que ocorreram na compreensão do que seria um trabalho com HO abriram espaço para que novas abordagens fossem experimentadas. O trabalho de

Schwarzstein (2001), por exemplo, propõe uma introdução da HO na sala de aula. Na concepção da autora, para que os alunos entendam as ideias que cercam a história, julga-se necessário o desenvolvimento de um pensamento histórico por esses estudantes, que será fundamental para que tenham a capacidade de formular perguntas e estabelecer evidências que sustentem as respostas. Isso implica ir mais além das informações que são apresentadas nos textos históricos, sendo preciso consultar documentos, diários, objetos, todas as evidências do passado que estejam disponíveis, inclusive, tentar reconstituí-lo imaginativamente. Schwarzstein afirma ser importante que o aluno examine a natureza da história, que tenha capacidade de interpretá-la, comparando, por exemplo, narrativas históricas diferentes: essa é uma possibilidade de os alunos refletirem sobre opiniões, interpretações e perspectivas diferentes do passado.

> [...] tanto no plano docente como para os alunos, a história oral impulsiona uma ativa participação no processo de criação e intercâmbio do conhecimento. Fornece uma maior integração institucional e comunitária e uma reavaliação dos conteúdos educativos, ligando-os a realidade dos alunos. É fundamentalmente uma possibilidade interessante para as crianças e os adolescentes conseguirem, através de seu próprio trabalho o reconhecimento das raízes históricas dos problemas que os afetam, para talvez começar a imaginar como resolvê-los (Schwarzstein, 2001, p. 43, tradução nossa)[8].

Uma das fases da pesquisa de Souza (2011) tratou do estudo sobre a exequibilidade de um projeto junto a crianças que explorou a noção de história local e oralidade na construção de narrativas como meio de conhecer e divulgar histórias. Nesse trabalho, a autora explica as etapas desenvolvidas durante a execução de tal intervenção nas aulas de três salas do primeiro ciclo do ensino fundamental e tece considerações a respeito das potencialidades de uma proposta como essa.

> As possibilidades de desenvolvimento de um trabalho com memórias e oralidade junto a crianças são muitas e contribuem significativamente para uma leitura diferenciada do espaço escolar que integram. Tornarem-se mais expressivos, curiosos, "investigadores", aproximarem-se de pais e avós com interesse em sua história de vida, identificarem-se, a si e aos espaços que

[8] Texto original:

> [...] tanto en el plano del docente como del alumno, la historia oral impulsa una activa participación en el proceso de creación e intercambio de conocimiento. Aporta a una mayor integración institucional y comunitaria, y a la revalorización de contenidos educativos mediante su vinculación con la realidad de los alumnos. Se trata fundamentalmente de una posibilidad interesante para que os niños y adolescentes logren, mediante su propio trabajo, el reconocimiento de las raíces históricas de los problemas que los afectan, para tal vez empezar a imaginar cómo resolverlos.

> praticam, como históricos e, por fim, perceberem-se como potenciais narradores de histórias são, certamente, potencialidades de um trabalho dessa natureza (SOUZA, 2011, p. 132).

Atualmente, o modo como a HO vem sendo mobilizada por pesquisas na área de Educação Matemática, em particular nas investigações do GHOEM, tem permitido, de distintas formas, a condução de estudos sobre a formação de professores de Matemática no Brasil. Em geral, a exequibilidade das pesquisas desenvolvidas no GHOEM tem sido radicada nas propostas desse mesmo grupo e pelo envolvimento de seus integrantes no que tange à condução dos trabalhos. Por essa razão, estendemos tal exequibilidade à nossa proposta de trabalho, cujo objetivo é apresentar a HO como uma abordagem didático-pedagógica no encaminhamento de temas da disciplina PEB, do curso de Licenciatura em Matemática, da Unesp/Rio Claro e compreender quais discussões e envolvimentos essa estratégia promove.

Schwarzstein (2001) e Souza (2011) sinalizam para diversas potencialidades da utilização da HO em sala de aula. As análises dessas autoras convergem quanto ao emprego de uma proposta que tenha a metodologia de HO como uma possibilidade de abordagem e intervenção em um ambiente escolar. De acordo com as perspectivas das pesquisadoras, são diversas as contribuições que uma atividade desta natureza pode oferecer ao desenvolvimento intelectual dos alunos. Por exemplo, Souza (2011) compreende essa iniciativa como uma possibilidade de produção de conhecimento e de mobilização de alunos e professores que, juntos, comporiam histórias sobre sua escola e comunidade. Para Schwarzstein, propor um trabalho com HO em sala de aula é um modo de requerer e promover, entre os alunos, capacidades e atitudes, tais como habilidades de indagação e análise, características essenciais para o desenvolvimento de um pensamento crítico. Embora os trabalhos de Schwarzstein e Souza foquem a apresentação da HO como uma abordagem em instâncias da educação inicial, ensino fundamental e médio, muitas das possibilidades que assinalam em seus trabalhos relacionam-se com as nossas expectativas quanto à proposta de intervenção com a utilização da HO para a formação de futuros professores de Matemática.

A partir do nosso envolvimento com as discussões do GHOEM e dos nossos estudos ligados às potencialidades e formas de trabalho com o método de pesquisa da HO, observamos que esta metodologia[9] "sempre conserva, independentemente dos trabalhos nos quais ela é utilizada e dos temas que são focados nesses trabalhos, algumas características semelhantes se compararmos os modos como ela é mobilizada em diversos campos do

[9] Compreendemos metodologia como um complexo formado por procedimentos e fundamentações que visam um objetivo. Dessa concepção decorre a defesa da HO como metodologia de pesquisa qualitativa.

conhecimento" (MARTINS-SALANDIM, 2012, p. 50). Segundo esta mesma autora, com o desenvolvimento das pesquisas vinculadas ao GHOEM, novas abordagens florescem, mantendo um vínculo com as características específicas do método de pensar e de investigar da HO, sem, entretanto, negligenciar as aspirações do grupo, constituindo desta forma um modo de fazer pesquisa próprio e cada vez mais pleno, vinculando procedimentos e fundamentações.

Para o desenvolvimento desta pesquisa que propõe a HO como uma abordagem didático-pedagógica no tratamento dos temas da disciplina PEB, realizamos um estudo sobre a história da formação de professores (de Matemática) no Brasil e sobre a historiografia desta disciplina, visando compreender quais as influências que implicaram as diversas mudanças dessa modalidade de formação – como, por exemplo, por que e como houve alteração da nomenclatura desta disciplina, antes denominada Estrutura e Funcionamento do Ensino. Apresentamos tal revisão no capítulo que se segue.

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES (DE MATEMÁTICA) E A DISCIPLINA PEB

Os programas educacionais são, muitas vezes, programas de governo e não de estado, e não propiciam uma duração ampla e de longo prazo de certas ações nacionais (SANTOS, 2012, p. 228).

A história é amiga passageira (MAZZA, 1994, p. 27).

Este texto versa sobre uma articulação entre histórias de formação de professores no Brasil e implementações de políticas educacionais no país. Para tanto, estudamos trabalhos que dissertam sobre o tema em questão, bem como as mudanças ocorridas nas políticas educacionais com reflexos na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, em particular, na formação de professores (de Matemática). Trazemos, também, considerações a respeito da implantação do curso de Licenciatura em Matemática na Unesp/Rio Claro e, mais especificamente, da disciplina PEB. Deste modo, procuramos formar um panorama do cenário onde desenvolvemos nossas atividades de pesquisa.

2.1) Sobre a formação de professores (de Matemática)

Para Maciel e Neto (2004), a temática formação de professores não é uma discussão nova, tão pouco deve ser considerada velha. Essa discussão vem se apresentando de forma constante, por meio de diferentes perspectivas teórico-práticas, apontando-nos vieses a serem investigados. Os professores foram, são e continuarão sendo atores sociais imprescindíveis, pois eles são os responsáveis pela orientação de percursos da aprendizagem. Segundo esses autores, a noção de professor traz a ideia de alguém que busca o desabrochar de outros em suas capacidades, por meio, principalmente, de atividades socialmente determinadas por um currículo instituído.

Como Gomide e Vieira (2008), compreendemos que um dos elementos fundamentais para se atingir os objetivos visados pela educação é o consistente desenvolvimento da formação de professores, pois é este o grande responsável pela operacionalização das práticas propostas pelas reformas educacionais.

> Reconhecemos que existem muitas situações rotineiras em seu trabalho, mas há igualmente muitos "casos" únicos e difíceis, muitos desafios para os quais o professor precisa mobilizar saberes e competências de diversos domínios, alguns mais acadêmicos e outros de natureza mais prática (VIEL, 1999, p. 5).

Em nossos estudos, em geral, e nos trabalhos do GHOEM que investigaram a composição histórica da formação de professores, em particular, observamos que essa trajetória no Brasil tem saltado de modelo em modelo[1], e com frequência, os estudos sobre essa formação se referem à influência estrangeira que a permeou[2]. A formação de professores no Brasil tem oscilado entre o saber e o saber-fazer, como se estes dois elementos não devessem ser articulados. Em diversas fases dessa trajetória, tem-se dividido a atenção entre a formação inicial e a continuada, como se essas vertentes não constituíssem apenas uma unidade de percurso (GOMIDE e VIEIRA, 2008).

Tratando-se de um estudo sobre a formação docente no Brasil, primeiramente nos remetemos à obra de Ghiraldelli (2006), que tece considerações sobre a evolução da educação brasileira, sobretudo no que tange à formação de professores. O autor disserta sobre aspectos relevantes da história da educação no país, tendo como ponto de partida o período colonial. No decorrer do texto, destaca a pedagogia e a política educacional e, deste modo, de um lado mostra os processos didáticos, os currículos e as formas de organização da escola brasileira, e de outro a legislação educacional, a construção das instituições educacionais e as disputas dos partidos políticos e entidades sociais em torno das questões educacionais.

Gomide e Vieira (2008) e Saviani (2010) fazem um retrospecto dos primórdios da educação no Brasil. Os autores articulam a escrita entre os vários momentos da história, situando as mudanças no modelo de educação do país. Iniciam seus trabalhos pela explicitação dos princípios cristãos que impregnaram cada momento da educação no Brasil durante o período de 1549 a 1759. Posteriormente, fazem a apresentação do ideário pombalino; inspirado no iluminismo português; refletem sobre as influências externas no período imperial; a implementação do método intuitivo; sobre as influências do positivismo e do neoliberalismo na formação de professores; essa formação pós 2ª Guerra Mundial; a formação de professores na década de 1930; o Manifesto dos Pioneiros formando professores

[1] Gaertner (2004); Fernandes (2011); Cury (2011); Souza (2011); Martins-Salandim (2012) e Garnica (2013) são exemplos de trabalhos desenvolvidos no GHOEM que versam sobre a composição histórica da formação de professores no Brasil e que refletem sobre a inexistência de uma identidade mais estável destes cursos.

[2] Os trabalhos de Curi (2000), Ghiraldelli (2006), Gomide e Vieira (2008) e Romanelli (2010) que dialogam nessa perspectiva, são textos que fazem referências ao primado das influências externas na história da formação de professores no Brasil.

com o ideário escolanovista; por fim, dissertam sobre o Estado Novo e a formação de professores.

Entendemos que, ao fazer essa digressão pela história, podemos compreender como se deu e como tem se dado a formação de professores no Brasil. Os trabalhos de Gatti (2010) e Santos (2012) também auxiliam nessa compreensão. Segundo esses dois autores, o estabelecimento de um curso para a preparação de profissionais em cursos específicos para o ensino no Brasil se deu no fim do século XIX, por meio da criação das Escolas Normais[3] destinadas à formação de docentes para atuarem nas Escolas de Primeiras Letras. Nesse período, as Escolas Normais correspondiam ao ensino de nível secundário[4].

Nas primeiras décadas do século XX, teve início a organização de cursos regulares e específicos para a capacitação de profissionais para atuarem no ensino secundário, visto que, "nessa época começaram as preocupações para oferecer uma formação profissional para aqueles que se dedicariam a trabalhar em instituições escolares" (SANTOS, 2012, p. 221). Fez-se necessária a criação da Universidade para a formação desse profissional docente, pois, até então, como o número de escolas secundárias, assim como o número de alunos, era reduzido, o ofício de instrução de professores era comumente exercido por profissionais liberais ou autodidatas. Para Gatti (2010), a industrialização no Brasil trouxe a necessidade de maior escolarização e, consequentemente, a expansão do sistema de ensino, principalmente pela pressão popular pela educação. Logo, o aumento da demanda de professores surgiu como uma consequência natural.

Ghiraldelli (2006) faz um balanço das reformas educacionais e ideários pedagógicos no início dos anos de 1930. O autor chama a atenção para os avanços do processo de industrialização e urbanização do Brasil nesse período e os reflexos desse progresso para a educação do país; sabe-se que, quanto mais urbano um país se torna, mais crescem os setores de serviços, menos as pessoas querem se sujeitar a trabalhos braçais e, com isso, mais os setores médios e pretendentes a tal exigem educação e escolas. Ghiraldelli afirma que, na

---

[3] De acordo com Saviani (2009), no início, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica, guiando-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. Contudo, contrariando a essa expectativa,

> [...] predominou nelas a preparação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se propunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico (Ibid., p. 144).

[4] Segundo Gatti (2010), nível secundário correspondia, à época, aos atuais anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

década de 1930, tivemos no Brasil o surgimento de quatro grandes conjuntos de ideias sobre a educação. Esses conjuntos de ideias definiam as regras da educação brasileira, tanto na perspectiva política quanto intelectual. Ghiraldelli se refere aos seguintes ideários: o liberal, que tinha o papel de "legitimar as reivindicações pela expansão da rede escolar e pela qualidade de ensino"(GHIRALDELLI, 2006, p. 53); o ideário católico, composto de ideias conservadoras, quando "a Igreja Católica buscou, por todos os meios, bloquear as possibilidades de disseminação das pedagogias libertárias" (Ibid., p. 59); o ideário integralista, também conservador, mas que não pode ser confundido com o católico, pois esse ideário "buscou a perpetuação da hierarquia social sobre a base da perpetuação da propriedade privada e, nessa direção, acentuou, em sua plataforma de política educacional, a necessidade da escola profissional voltada para o desenvolvimento industrial" (Ibid., p. 66); e o ideário comunista, que visava "a formação de pessoas aptas para o trabalho militante no sentido da revolução social" (Ibid., p. 71).

Gatti (2010), ao tratar desse período, assegura que foi no final dos anos de 1930 que houve o acréscimo de um ano aos cursos de formação de bacharéis, com disciplinas da área de educação, nas poucas universidades da época, para que os formandos desses cursos obtivessem a licença para lecionar. Essa formação foi dirigida à preparação de docentes do ensino secundário, uma formação que posteriormente denominou-se, popularmente, como três mais um.

Gatti (2010), Moreira (2012), Santos (2012), bem como Fiorentini e Oliveira (2013), são referências que abordam e descrevem as características da dicotomia entre bacharelado e licenciatura instaurada no modelo três mais um. Para Gatti (2010), esse modelo exigia o bacharelado em uma determinada área disciplinar, com as aulas sob a responsabilidade de cada departamento, e com apenas mais um ano de formação em educação, possibilitava a obtenção da licenciatura, o que permitiria ao profissional lecionar em escolas. Segundo Santos (2012), em geral, as aulas dedicadas à formação pedagógica dos alunos ficavam sob responsabilidade dos departamentos de educação. O problema desse modelo está no enfoque praticamente exclusivo no perfil de formação do conhecimento disciplinar específico (biólogo, químico, físico, linguista, matemático etc) e não na formação de um professor para a educação básica[5]. Moreira (2012) assegura que, algumas vezes, a estrutura do modelo três

[5] Santos (2012), Moreira (2012), juntamente com Fiorentini e Oliveira (2013), fazem análise do modelo chamado três mais um no caso específico da Matemática. Para Santos (2012), essa proposta defendia a necessidade de oferecer ao futuro professor uma sólida imersão teórica, tanto em termos de conhecimentos matemáticos, quanto das ciências educativas e dos processos metodológicos de ensino da Matemática, enfatizando mais a dimensão teórica do que a pedagógica. Ao final do curso, viria a aplicação desses

mais um, "também foi referida pela fórmula (talvez não tão popular) Licenciatura = Bacharelado + Didática" (p. 1138).

> As concepções associadas ao ensino escolar, dominantes nessa época de fundação dos cursos de licenciatura, podem ter funcionado como um alicerce sobre o qual se erigiu essa estrutura. Ensinar era visto, essencialmente, como transmitir o conhecimento do professor para o aluno. E aprender era, basicamente, receber essa transmissão sem muitos *ruídos* (Ibid., p. 1138, grifos do autor).

Almeida (2009), Ghiraldelli (2006) e Romanelli (2010), consideram que, em razão das necessidades emergentes da época em que o país adotava o modelo industrial, houve a possibilidade de criação de novas demandas educacionais, tanto em termos quantitativos, quanto da própria estruturação do ensino. Nesses trabalhos os autores asseguram que, durante anos e com influências de pensamentos de diversos educadores, foi se estruturando um plano nacional de educação para a sociedade brasileira. De modo especial, destacam as implementações no sistema educacional do país, durante a instauração do regime militar, iniciado por um Golpe de Estado em 1964. Esse regime, além de submeter a sociedade brasileira a momentos conturbados, pelo arbítrio, censura e repressão, fez com que a educação sofresse um abalo impactante[6]. De fato, nesse período, foram firmados os acordos MEC-USAID[7].

De acordo com Almeida (2009), em síntese, esses acordos representavam a intervenção do governo americano no programa educacional brasileiro. A autora destaca que,

---

conhecimentos na prática educativa mediante um processo de treinamento profissional. Moreira (2012) considera que na estrutura do modelo três mais um "o futuro professor, no processo de obter o licenciamento para ensinar, passa por uma primeira etapa de aprender o conteúdo (3 anos de Matemática) e depois por uma etapa de aprender a transmitir (1 ano de didática) (Ibid., p.1138-1139).

> [...] nesta concepção de prática pedagógica do educador matemático, só existia "a" Matemática (com letra maiúscula), aquela que vem dos matemáticos profissionais, mas que pode ser transposta/adaptada para o contexto de ensino e aprendizagem. [...] o processo formativo enfatiza mais a dimensão técnico didática (relações entre professor-aluno-conteúdos e métodos de ensino) do que a pedagógica (o sentido, a relevância e as consequências do que ensinamos) (FIORENTINI E OLIVEIRA, 2013, p. 921).

[6] De acordo com Ghiraldelli (2006), a partir de 1964, a ditadura militar, no intuito de diminuir as tensões do momento, ou seja, abafar a crise estudantil que se aguçou naquele ano, além de responder à pressão exercida pela classe média na exigência da ampliação do oferecimento de vagas, priorizou o projeto de modernização do ensino superior no país, por meio de um aumento significativo de parcerias internacionais.

[7] Romanelli (2010) afirma que esses acordos foram estabelecidos entre o Ministério da Educação Brasileira (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID), nos anos de 1960, e visavam, principalmente, estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Ghiraldelli (2006) alega que, entre junho de 1964 e janeiro de 1968, foram firmados doze acordos entre o MEC e a USAID, "o que comprometeu a política educacional de nosso país às determinações de um grupo específico de técnicos norte-americanos [...]" (Ibid., p. 112).

nesse contexto, começaram a atuar nas escolas apenas especialistas em educação. "Esse especialista planejava, concebia, mandava e, o professor, somente executava, sendo expropriado de seu saber, tornando-se mero reprodutor de tarefas, previamente determinadas" (Ibid., p. 30).

Segundo Saviani (2010), foi por meio dos acordos MEC-USAID que houve a instauração de uma concepção pedagógico tecnicista[8] do ensino no Brasil, que privilegiava a preparação de mão-de-obra. Para o autor, essa tendência encontrou respaldo nas leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71[9], sendo que as virtudes destas leis são ostentadas por contraposição à lei 4.024/61, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e que passou então a ser a lei reformada. Entretanto, os objetivos proclamados na lei nº 4.024/61 não foram revogados pelas leis n° 5.540/68 e nº 5.692/71.

> Não se deve, porém, inferir daí que essas leis estejam impregnadas do mesmo espírito. Uma vez que a continuidade sócio-econômica só pôde ser garantida através da ruptura política, inevitavelmente o espírito acabou sendo alterado. A inspiração liberalista que caracterizava a Lei 4.024 cede lugar a uma tendência tecnicista nas leis 5.540 e 5.692. Enquanto o liberalismo põe a ênfase na qualidade ao invés da quantidade; nos fins (ideais) em detrimento dos métodos (técnicas); na autonomia versus adaptação; nas aspirações individuais ao invés das necessidades sociais; e na cultura geral em detrimento da formação profissional, com o tecnicismo ocorre o inverso (Ibid., p. 187-188).

Para Saviani (2010), o Golpe de Estado em 1964, que implantou o regime militar no Brasil, foi o responsável pela disseminação da mentalidade tecnicista no ensino nacional. Na análise do autor, o tecnicismo serviu para romper com as resistências das escolas, alunos e

---

[8] Saviani (2010) versa sobre o pressuposto de neutralidade científica inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade que a pedagogia tecnicista articulou à reordenação do processo educativo na busca para torna-lo objetivo e operacional.

> Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno, situando-se no nervo da ação educativa, na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva; na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (Ibid., p. 382).

[9] Informações detalhadas e análise crítica sobre a constituição das leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71, facilmente podem ser encontradas nas obras de Ghiraldelli (2006), Saviani (1978) e Saviani (1996). Trabalhos que analisam as concepções dessas leis que juntas se complementam na ambição de haver reformado toda a organização escolar brasileira. A lei nº 5.540/68 cuidou do ensino de 3º grau, por isso é chamada de lei da reforma universitária e a lei 5.692/71 instituiu a reforma do ensino de 1º e 2º graus.

professores, tornando-os mais tolerantes com as imposições ideológicas do regime. O objetivo da tendência tecnicista era implantar o modelo empresarial na escola e, desta forma, fazer com que os alunos raciocinassem em consonância com o sistema de produção capitalista.

Balizados nas considerações de Ghiraldelli (2006), Romanelli (2010) e Saviani (1978), entendemos que os acordos MEC-USAID, estabelecidos durante o período ditatorial brasileiro, provocaram protestos, que agravaram a crise educacional, pois esses acordos "entravam em conflito com a orientação seguida pelas reivindicações estudantis, transformando as Universidades no único foco de resistência manifesta ao regime" (SAVIANI, 1978, p. 186)[10]. De acordo com Romanelli (2010), nesse período, o governo acelerou o processo que culminou na promulgação da Lei da Reforma Universitária, lei nº 5.540/68. Esta lei teve diversos pontos modernizadores, dentre eles: a criação dos cursos básicos; a abolição da cátedra com a institucionalização da organização em departamentos e definição de condições para a expansão da pós-graduação.

Ghiraldelli (2006) assegura que um desdobramento significativo da Reforma foi a determinação de que todos os professores do ensino de segundo grau deveriam receber formação em nível superior. Entretanto, nessa época, a insuficiência de professores era tão expressiva, que normas complementares, como o art. 16 do Decreto Lei nº 464/69, possibilitaram que, na ausência de especialistas formados em nível superior, fossem realizados exames de suficiência[11], promovidos por instituições oficiais de ensino superior, que poderiam conferir tal habilitação. Porém, os exames de suficiência foram considerados ineficientes, pois eram elevadas as taxas de reprovação, fenômeno que demonstrava a desqualificação destes profissionais.

Foi em meio a este contexto que, segundo Ghiraldelli (2006) e Romanelli (2010), surgiram os cursos de Licenciatura Curta, criados em caráter de urgência, inicialmente, em 1965. Na década de 1970, estes assumiram as funções de substituir os exames de suficiência, atender a demanda de vagas no ensino superior, com uma formação rápida e menos custosa ao Estado e formar docentes polivalentes, ou seja, uma formação que permitia aos professores ministrarem aulas de Ciências Naturais, Biologia, Física, Química e Matemática.

---

[10] Neste fragmento, Saviani (1978) refere-se a resistência manifesta "porque não se ignora a existência de outros grupos descontentes. Foi, porém, entre os universitários que o descontentamento se manifestou abertamente, assumindo a forma de verdadeira agitação que ocupou as ruas das principais cidades do país" (Ibid., p.186).

[11] Segundo Tavares (2006), os exames de suficiência eram realizados pela Faculdade de Filosofia das instituições. Tinham por objetivo conceder licenças especiais para estudantes universitários exercerem o magistério, enquanto faziam seus cursos, e licenças para portadores de diplomas de nível superior ministrarem aulas de matérias cujos conteúdos fossem constatados em seus cursos específicos, de modo a atender a carência de professores.

Diversas pesquisas de cunho historiográfico vinculadas ao GHOEM e que têm suas exequibilidades balizadas no projeto maior do grupo referente ao mapeamento sobre a formação de professores de Matemática no Brasil versam sobre as variadas situações dessa modalidade de formação em diversas regiões do país, em distintas épocas, e nos ajudam a compreender as necessidades, exigências, políticas, etc, que influenciaram na evolução dessa formação em diferentes localidades do país. Baraldi (2003), por exemplo, esboça um perfil da região de Bauru, interior de São Paulo, por meio dos retratos da vida de alguns professores, referente à formação do professor de Matemática, nas décadas de 1960 e 1970; além disso, apresenta considerações acerca da CADES[12], do Movimento da Matemática Moderna[13] e da Lei 5.692/71[14].

Cury (2007), Fernandes (2011) e Morais (2012) são outros exemplos de trabalhos desenvolvidos por pesquisadores do GHOEM que buscaram investigar a composição histórica sobre a formação de professores de Matemática em distintas regiões do Brasil. Cury (2007) teve por objetivo registrar uma história sobre a constituição dos primeiros cursos de formação de professores no estado de Goiás, a partir da década de 1940. Essa pesquisa, que buscou caracterizar as primeiras negociações para o início das atividades dessa modalidade de formação no estado, registra as condições em que ocorreram as atividades de ensino e os dados gerais sobre a estrutura física e acadêmica das instituições.

---

[12] Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. De acordo com Baraldi (2003), a CADES foi uma campanha de caráter emergencial em que o Ministério da Educação e Cultura (MEC),

> contratava professores dos grandes centros: Rio e São Paulo principalmente e, no início de cada ano, em janeiro, em determinadas cidades, distribuía os cursos para os chamados Exames de Suficiência. Como havia a necessidade de contratação de professores, a condição para lecionar no segundo grau e no ginásio era obter um registro definitivo através da CADES. Os professores contratados pelo MEC, durante um mês ou um mês e meio, ministravam cursos e os "professores-alunos" prestavam o Exame de Suficiência. Esses cursos da CADES tinham o professor de Didática Geral para todos os participantes; o de Didática Específica para cada matéria: História, Geografia, etc.; e um professor de Conteúdo Específico [...] Após o final do curso, o MEC fornecia autorização definitiva para lecionar aos aprovados ou por apenas um ano aos aconselhados a tentar o exame novamente (BARALDI, 2003, p. 38).

Existem outros trabalhos desenvolvidos por integrantes do GHOEM que dissertam sobre as características da Cades em diversas regiões do País, por exemplo, Gaertner (2004); Martins-Salandim (2007); Cury (2007); Cury (2011) e Fernandes (2011).

[13] Na perspectiva de Baraldi (2003), esse foi um movimento que "surgiu, em alguns países, em meados da década de 1950, quando discutia-se a necessidade de incorporar à escola secundária elementos do ensino de matemática superior, que apresentava conceitos mais recentes, também com o intuito de minimizar a disparidade existente entre esses níveis de ensino" (p. 174).

[14] De acordo com Valério (2008), "no intento de transformação social e econômica que possibilitasse ao país a projeção internacional, o então Presidente da República Emílio Garrastazu Médici sancionou, em 11 de agosto de 1971, a lei 5.692/71, que reformou o ensino de primeiro e de segundo graus" (VALÉRIO, p. 106) .

Fernandes (2011) objetivou apresentar um registro histórico possível sobre o processo de formação de professores de Matemática no estado do Maranhão, a partir da década de 1960, quando foi implantado o primeiro curso de Licenciatura Plena em Matemática no estado. A autora pondera que a pesquisa permitiu compreender que o cenário da formação de professores de Matemática no estado do Maranhão é pontuado, desde sua implementação, por urgências e carências, em sua maioria fortemente associadas aos contornos das políticas governamentais idealizadas para o ensino superior.

A pesquisa de Morais (2012) teve o propósito de compreender e constituir uma versão histórica sobre a formação de professores para o ensino de Matemática na região de Mossoró, no estado do Rio Grande do Norte, de meados da década de 1940 a 1974, período que caracterizou a implantação do mais antigo curso de Licenciatura em Matemática da região. Nesse trabalho, apoiado nas narrativas de seus depoentes, Morais busca retratar as dificuldades enfrentadas por aqueles que buscavam nos estudos um modo de ascensão social e profissional. Inclusive, o autor ousa afirmar que, durante os anos, diversos segmentos do estado sofreram mudanças e a única coisa que não se alterou foi o descaso governamental com a educação.

Esses estudos revelam que, durante vários anos, os cursos de formação de professores para a educação básica e a habilitação de administradores para a escola no Brasil foram orientados por uma legislação sem cobranças específicas, até que em 1996 foi aprovada a Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – na qual é postulada a exigência que todos os cursos de formação de professores sejam oferecidos por instituições de nível superior. As alterações propostas por essa lei tiveram o prazo de dez anos para o ajuste da transição de sua efetivação.

Visando, principalmente, compreender a reforma política da educação brasileira, revisamos os trabalhos que falam, por exemplo, sobre a situação econômica, política e educacional do Brasil em meados dos anos de 1980 e 1990, pois nessa época o governo adequou mudanças consideráveis, principalmente na educação superior. Buscamos informações naqueles trabalhos que fizeram referência ao período de implementação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pois concordamos com Weber (2004) que foi em meio a um contexto de debates sobre a qualidade do ensino e da educação, bem como do seu papel na construção da sociedade brasileira democrática que a lei nº 9.394 de 1996 foi sancionada[15]. A autora pondera que este deve ser considerado um marco da discussão atual

[15] Promulgada em 20 de dezembro de 1996, a LBDEN contém as Diretrizes e Bases que orientam a Educação Nacional em seus diversos níveis: 1. promove a descentralização e autonomia das escolas e universidades; 2.

sobre a formação de professores. São trabalhos como os de Abdala (2004), Diniz-Pereira (1999), Carvalho, Inforsato e Monfredini (2005), Meneses et al (1998), Muranaka e Minto (2007), Oliveira (2007) e Saviani (2006), que têm nos subsidiado na análise das recentes políticas educacionais para a formação docente no Brasil, principalmente sobre o período de elaboração, tramitação e aprovação de tal Lei.

> Como se sabe, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – lei nº 9.394/96) foi, sem dúvida alguma, responsável por uma nova onda de debates sobre a formação docente no Brasil. Antes mesmo da aprovação dessa lei, o seu longo trânsito no Congresso Nacional suscitou discussões a respeito do novo modelo educacional para o Brasil e, mais especificamente, sobre os novos parâmetros para a formação de professores (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 110).

O trabalho de Muranaka e Minto (2007) versa sobre o processo de elaboração e tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Além disso, analisam a organização do ensino na Constituição Federal de 1988 e examinam o mesmo quesito da Educação Nacional na LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Os autores, além de reproduzirem e discutirem os artigos da Constituição que abordam o tema da organização escolar, descrevem e avaliam cada artigo da LDB referentes à mesma temática, "argumentando sobre aspectos de seus conteúdos e fazendo, quando necessário, menção a outros dispositivos legais correlatos" (Ibid., p.43).

Segundo Abdala (2004) e Saviani (2006), o estudo histórico sobre a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional se faz necessário por propiciar uma análise de sua trajetória, de seu significado social e pedagógico, assim como seus limites e perspectivas. De acordo com esses autores, por ser a principal lei da educação no país, todos os professores de todas as modalidades e níveis de ensino necessitam, pois, conhecê-la. Além do mais, um estudo acadêmico que almeje compreender as políticas educacionais deve, necessariamente, englobar uma perspectiva histórica.

Carvalho, Inforsato e Monfredini (2005) e Meneses et al (1998) refletem sobre as intensas mudanças na educação realizadas pelo governo nesse período, especialmente no

---

permite a criação de um processo regular de avaliação do ensino brasileiro; 3. promove também a autonomia dos sistemas de ensino; 4. visa a valorização do professor e do Magistério. A finalidade dessa lei é ajustar os princípios enunciados no texto constitucional para a sua aplicação em situações reais que envolvem várias questões, entre elas: o funcionamento das redes de ensino; a formação de especialistas e docentes; as condições de matrículas; o aproveitamento da aprendizagem e promoção dos alunos; a participação do poder público e da iniciativa privada no esforço educacional; a superior administração dos sistemas de ensino; as peculiaridades que caracterizam a ação didática nas diversas regiões do país. Considerando a multiplicidade da realidade do país, a LDBEN é uma lei indicativa e não resolutiva. Portanto, trata das questões da educação de forma generalizada e sintética, sendo o detalhamento do funcionamento do sistema objeto de decretos, resoluções, portarias e deliberações (WEBER, 2004).

ensino superior, em que foi estabelecido um modelo que permitia a diversificação das Instituições de Ensino Superior (IES)[16] ao mesmo tempo que abriu espaço para intensa mercantilização da atividade educacional. Por meio do Decreto nº 2.207/97[17] ficaram estabelecidas as bases para os diferentes modelos de IES[18].

> Essa medida contemplou antigas reivindicações do setor privado, pois estabeleceu que apenas as Universidades estariam obrigadas a manter o modelo de ensino, pesquisa e extensão. A diferenciação acentuava a já tão limitada produção de pesquisa nas IES privadas, transformando essas em espaços voltados somente ao ensino, com consequências as mais diversas. Nessas instituições os professores são em sua grande maioria contratados por hora/aula, sem possibilidade de participarem de realização de pesquisas e atividades de formação. O Decreto nº 2.207/97 também contribuiu para acentuar a diversidade e heterogeneidades das IES brasileiras, acirrando no setor privado o caráter mercadológico da educação e a transformação dos alunos em clientes. Esse processo tornou mais explícito um dos pontos centrais da reforma: a cristalização da educação como um bem econômico e não mais como bem público e investimento político social.
>
> Outra face da reforma da educação superior pode ser verificada por meio das diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Nessas, a lógica que as orienta está centrada no desenvolvimento das competências e na garantia das condições de empregabilidade (CARVALHO, INFORSATO e MONFREDINI, 2005, p. 6).

Gatti (2010) informa que, no ano de 2002, foram promulgadas as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e, nos anos seguintes, as Diretrizes

---

[16] A saber, Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades e Institutos de Educação.

[17] De acordo com Guedes, Muranaka e Aragão (2013) este dispositivo revogou o Decreto nº 2.026/96 que regulamentava a Lei nº 9.131/95 e estabelecia procedimentos para o processo de avaliação de cursos e IES. Segundo os autores, o Decreto nº 2.026/96 "passou por diversas regulamentações que evidenciam que a problemática da avaliação sempre se fez presente na agenda do poder central" (GUEDES, MURANAKA E ARAGÃO, 2013, p. 4). Posteriormente, o Decreto nº 2.207/97 foi revogado pelo Decreto nº 2.306/97, ambos revogados pelo Decreto nº 3.860/2001. "Este por sua vez também revogado pelo Decreto nº 5.773/2006. Esse documento embora não revogado, teve alguns dispositivos alterados pelos Decretos nº 6.303/2007 e nº 6.861/2009" (Ibid., p. 4).

[18] Para Secca e Leal, (2009) o Decreto nº 5.773/2006 da Presidência da República, divide as IES em faculdades, centros universitários e universidades.

> As duas últimas tem muito mais flexibilidade para gerir seu portfólio de cursos do que as faculdades. Essa restrição de dar autonomia somente às IES reconhecidas como universidades e centros universitários é vista pelo MEC como uma das maneiras de prevenir o que chama de "mercantilização do ensino superior". Para alcançar esse *status*, as IES devem cumprir requisitos em relação ao número de professores titulares, professores com mestrado e doutorado, de cursos em diferentes áreas de conhecimento, entre outros.
>
> As universidades e os centros universitários têm prerrogativas de autonomia: independem de autorização para o funcionamento de curso superior, apenas devendo informar ao governo os cursos abertos para fins de supervisão, avaliação e reconhecimento [...]. Já as faculdades dependem de autorização do MEC para criar qualquer curso (Ibid., p. 132-133).

Curriculares para cada curso de licenciatura a serem aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

> Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação "formação disciplinar/formação para a docência", na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas [...] (GATTI, 2010, p.1357).

Muitos autores da área de Educação (Matemática)[19] já disseram que o professor está em formação, em certo sentido, desde o dia em que nasceu, de que suas experiências como aluno corroboram momentos em que ele já refletiu sobre o significado de certas práticas de ensino ou simplesmente as absorveu. Portanto, muitos educadores e pesquisadores já aderiram ao fato de que um curso de formação de professores deve se valer dessas experiências de alunos, promover situações que os façam compartilhar sobre suas crenças, discutir sobre as consequências que elas podem ter no contexto escolar ou de salas de aula. Neles está a sugestão de que em sua formação, o (futuro) professor encontre um ambiente em que suas experiências pessoais, de sala de aula ou não, possam ser reavaliadas e posteriormente adaptadas como parte integrante de suas (novas) práticas.

Essa compreensão histórica de aspectos vinculados à formação e à atuação docente, a partir de concepções passadas e presentes, é um elemento de considerável importância na formação de professores (de Matemática), pois, adequadamente problematizados, esses conhecimentos podem proporcionar aos estudantes um melhor entendimento de suas próprias concepções sobre a carreira de professor e sobre as práticas diretamente relacionadas à Matemática. Além disso, os conhecimentos históricos sobre a formação de professores têm o potencial de contribuir com o desenvolvimento de formas alternativas de atuação, em relação ao que se tem feito atualmente, pois o que observamos ser contemplado ultimamente é, simplesmente, a reprodução de práticas inadequadas do passado, muitas vezes sem ao menos entendê-las.

[19] Shulman (1986); Souza et al. (1995); Silva (1999); Brown (1998); Baldino (1999); Geraldi, Fiorentini e Pereira (2001); Freire (2003); Oliveira (2003); Penteado (2004); Bovo (2004); Santos (2012), por exemplo.

2.2) Sobre a formação inicial de professores de Matemática (licenciaturas) e suas exigências

Nesta seção, faremos uma breve introdução ao histórico das exigências na formação de professores de Matemática no Brasil, com vistas a um afunilamento das perspectivas que tangem a esses requisitos. Além disso, buscaremos destacar nossas concepções sobre as características atualmente coesas a essa modalidade de formação de professores.

Em nossa busca por trabalhos que fizessem referência à instauração dos primeiros cursos de formação de professores de Matemática no Brasil, especialmente a implantação desses cursos no estado de São Paulo, encontramos o texto de Curi (2000) que disserta, especificamente, sobre a história da formação de professores de Matemática nesse estado. Para a composição de uma retrospectiva do processo histórico, a autora buscou as raízes que caracterizam essa formação.

De acordo com Curi (2000), o primeiro curso de Matemática no Brasil teve início no segundo semestre de 1934, na Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo – USP. Durante anos, esse e outros cursos de Matemática, que posteriormente vieram a ser instalados pelo país, sofreram, em seus planos de ensino, diversas reformulações, sobretudo, influências francesas, motivadas pela vinda do professor francês André Weil à USP, em 1945. Esses cursos tinham por objetivo formar professores para atuação nos cursos de ensino secundário e, embora houvessem despertado pouco interesse nos jovens, os cursos dessa modalidade proliferaram pelo país.

De acordo com informações colhidas junto ao INEP[20], a partir do ano de 1949, houve uma expansão das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), sendo que os primeiros institutos isolados surgiram no interior do estado de São Paulo, por volta de 1957, nas cidades de Araraquara, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto. Na grande maioria, os professores que atuavam nesses institutos eram docentes formados pela Faculdade de Filosofia da USP. "As FFCL, no Brasil, foram criadas inicialmente no interior de universidades e a elas atribuída, além de outras, a função de oferecer cursos de formação de professores para o ensino secundário" (MARTINS-SALANDIM, 2012, p. 318).

Os cursos centravam seus conteúdos em aspectos específicos da área de conhecimento; por exemplo, para tornar-se professor de Matemática, primeiramente o aluno deveria receber o grau de bacharel, para posteriormente, com o estágio de um ano em escola como aprendiz,

[20] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

tornar-se professor. Nos cursos de formação de professores oferecidos pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, nesse período, as disciplinas de caráter didático "eram facultativas aos alunos que poderiam optar no quarto ano por duas ou três disciplinas dentre as ministradas pela faculdade" (CURI, 2000, p. 8,10).

O trabalho de Vaidergorn (1995) traz alguns subsídios para a compreensão dos aspectos relacionados à implantação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, no interior do estado de São Paulo. O autor afirma que a instalação dessas Faculdades pelo setor público, no interior paulista, se deve às exigências das políticas públicas vigentes, que tinham como meta modernizar o país, com o desenvolvimento do interior e investimento na industrialização, sendo a educação uma frente estratégica para alcançar esse objetivo.

Curi (2000) aponta que, no final da década de 1960, teve início uma expansão desordenada de Faculdades, principalmente na iniciativa privada, pois cursos como o de Matemática se enquadravam no que ficou conhecido como "cursos fáceis", ou seja, aqueles cursos que não careciam de equipamentos especiais para sua instalação. Além disso, nessa época, os professores universitários que lecionavam nos cursos de Matemática, além do bom salário, eram prestigiados por certo "*status*" social. Entretanto, a consequência desse crescimento desordenado foi a precariedade da estrutura dessas instituições evidenciada na falta de recursos humanos, na ausência de bibliotecas e laboratórios.

De acordo com Martins-Salandim (2012), com a promulgação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases – LDB), alterações mais significativas no processo de formação do professor foram percebidas. Essa legislação, além de estabelecer os currículos mínimos e as disciplinas pedagógicas que deveriam compor um curso de formação de professores, também fixava a duração dos cursos superiores. Com isso, "o termo licenciatura passa então a ser utilizado como sinônimo de curso de formação de professores para o ensino de nível médio" (Ibid., p. 331).

Seguindo as considerações feitas no início deste capítulo sobre a influência dos acordos MEC-USAID no plano da reforma universitária do Brasil, em 1971, houve uma reformulação da LDB[21], e as licenciaturas foram divididas em duas modalidades: Licenciatura

[21] Aprovação da Lei nº 5.692/71. De acordo com Baumann e Bicudo (2010), essa lei,

> [...] trouxe modificações para as então escolas de 1º e 2º Graus e impulsionou a aprovação de reformas que também atingissem os cursos superiores de formação de professores. O curso de Matemática, juntamente com outros cursos da área de Ciências, passou por transformações acarretadas pela Indicação CFE nº 46/1974 [...]. Tal indicação, que rapidamente consubstanciou-se na Resolução CFE nº 30/1974, transformou os cursos de Licenciatura em Matemática, Física, Química e Biologia em um curso único de Licenciatura em Ciências. Tal curso poderia ser feito em

Curta (para formação de professores para o primeiro grau) e Licenciatura Plena (para o segundo grau). Posteriormente, surgiram outras legislações que provocaram alterações na estrutura dos cursos de licenciatura. Entretanto, atualmente ainda se mantém a separação dos propósitos entre os cursos de bacharelado e licenciatura.

Curi (200) analisa que o surgimento dos cursos de Licenciatura Curta se deve à necessidade de um maior número de profissionais capacitados para atuarem nos cursos ginasiais que se proliferaram pelo Brasil. A autora avalia que a criação de tais cursos foi apresentada como uma solução emergencial "para tentar solucionar o descompasso entre a quantidade de professores necessitados pela Rede Pública de Ensino e os professores formados disponíveis" (Ibid., p. 20).

Direcionando nossas considerações especificamente às possibilidades de trabalho em um curso de formação inicial de professores de Matemática, atualmente, como pode ser analisado no trabalho de Souza e Garnica (2004), a literatura específica sobre a formação do futuro professor de Matemática destaca as potencialidades que projetos de pesquisas desenvolvidos durante essa formação inicial podem ter. Projetos que visem "colaborar com a constituição de um pensamento sistemático, rigoroso, fundamentado e comprometido com as questões da Educação Matemática, domínio de conhecimento teórico-prático no qual atuará, de várias formas, esse futuro professor" (Ibid., p. 23).

Fiorentini et al (2002), ao se referirem à formação inicial de professores de Matemática, afirmam que problemas detectados nas décadas de 1970 e 1980 ainda assolam essa modalidade de formação. Segundo os autores, há nos cursos de Licenciatura em Matemática problemas como:

> Desarticulação entre teoria e prática, entre formação específica e pedagógica e entre formação e realidade escolar; menor prestígio da licenciatura em relação ao bacharelado; ausência de estudos histórico-filosóficos e epistemológicos do saber matemático; predominância de uma abordagem técnico-formal das disciplinas específicas, falta de formação teórico-prática em Educação Matemática dos formadores de professores (Ibid., p. 154).

Santos (2012) complementa a crítica à formação inicial de professores de Matemática narrando que, atualmente, ainda não temos uma definição das características de um curso de Licenciatura em Matemática "que contemple as demandas da prática profissional do professor e estratégias para os futuros professores lidarem de forma consistente com elas" (p. 223).

> duração curta, formando o profissional para atuar com o ensino de Ciências no 1º Grau, ou em duração plena, licenciando o professor para atuar, também no 2º Grau, com o ensino da área de aprofundamento de sua habilitação: Matemática, Física, Química ou Biologia (Ibid., p. 189-190).

Assim, não terão condições de elaborarem estratégias eficientes para lidarem com os pleitos da vida profissional. Ao parafrasear Saviani (2009), o autor reflete que a questão pedagógica, há muitos anos, vem penetrando lentamente o processo de formação docente, mas que ainda não encontrou uma orientação suficiente.

> Dessa maneira, é preciso estruturar as licenciaturas e formar professores com diferentes repertórios de conhecimentos, com capacidades de realizar diferentes leituras dos problemas educacionais, para que possam atuar, profissionalmente, na direção de superar os atuais (mas também antigos) problemas educacionais (SANTOS, 2012, p. 227).

Para Santos (2012), uma possível causa para os problemas encontrados na formação de professores de Matemática deve-se ao distanciamento dos cursos de licenciatura da prática profissional do professor de Matemática. Na perspectiva do autor, esse distanciamento, tem uma influência negativa nas discussões sobre aspectos relacionados ao futuro ambiente de trabalho do licenciando em Matemática.

> [...] as estruturas dos cursos de licenciatura em Matemática não condizem com seus propósitos. As disciplinas pouco se relacionam e as temáticas pouco convergem para um objetivo sistematizado que, na licenciatura em Matemática, é o de formar um professor de Matemática para atuar na Educação Básica (Ibid., p. 238).

Segundo Perez (1999), vemos a importância de propostas inovadoras para a formação de professores de Matemática, planos de trabalho assentados em pressupostos claros para evitar uma mera experimentação, atividades que sejam potencialmente significativas para essa modalidade de formação de professores, pois acreditamos que são esses futuros "profissionais que terão a missão de educar, em direção da conquista da cidadania, as crianças e os adolescentes" (Ibid., p. 265).

Nas próximas seções, buscamos explicitar as particularidades do curso e da disciplina em que desenvolvemos nossa proposta de pesquisa, a saber, a disciplina PEB oferecida ao curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual Paulista – Unesp/Rio Claro, no primeiro semestre de 2012. Faremos essa explicitação por meio de um levantamento histórico sobre a constituição do curso e, posteriormente, realizaremos reflexões acerca da disciplina. Salientamos que uma descrição histórica, sobretudo do curso de Licenciatura em Matemática dessa unidade da Unesp, se faz necessária, pois almejamos expor o cenário da presente investigação.

2.2.1) O curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual Paulista, Campus de Rio Claro/ SP

A partir da leitura do texto elaborado por Viel (1999) e da análise do plano de reestruturação proposto no ano 2003 para o curso de Matemática, oferecido pela Universidade Estadual Paulista, campus de Rio Claro/SP, foi possível constituir um panorama sobre a instauração desse curso.

Em sua pesquisa, Viel (1999) teve como objetivo mostrar qual é a formação do licenciando em Matemática no curso oferecido pela Unesp/Rio Claro. No trabalho, a autora configura a Unesp como instituição, destacando o campus de Rio Claro. Como complemento das informações sobre a constituição do curso, utilizamos os dados colhidos no plano de reestruturação do curso de Matemática proposto em 2003. Esse plano teve por objetivo atender às novas resoluções instituídas pelo Ministério da Educação[22].

O curso de Matemática de Rio Claro foi implantado a partir de esforços de um grupo de professores da USP[23] e do ITA[24]; sua autorização foi dada pelo Decreto nº 45.269, de 20 de janeiro de 1958. Contudo, seu reconhecimento foi consolidado apenas em 16 de fevereiro de 1965, pelo Decreto nº 44.529, na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Com muito idealismo e com o propósito de criar um curso forte e diferente dos existentes até aquele momento no país, os coordenadores dessa implementação foram os professores Nelson Onuchic, Mario Tourasse Teixeira, Lourdes de La Rosa Onuchic, Jacy Monteiro e Junia Borges Botelho. A modalidade escolhida foi a licenciatura, entretanto uma licenciatura que preparasse para o trabalho nas universidades, as quais necessitavam de um considerável número de profissionais bem qualificados.

No ano de 1974, foi criada a modalidade de Licenciatura Curta e, em 1975, a de bacharelado em Matemática. Em 1976, por meio da Lei nº 952, de 30 de janeiro, funda-se a Universidade Estadual Paulista – Unesp; seu reconhecimento pelo Governo Federal se deu nos termos do Decreto nº 80.386 de 23 de setembro de 1977. O propósito de criação dessa universidade foi de integrar os institutos isolados mantidos pelo estado de São Paulo e espalhados pelo interior do estado. Com isso, houve a necessidade de uma reestruturação

[22] CNE/CES 1302/2001, de 06/11/2001: Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura; CNE/CP 1, de 18/02/2002: Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena; CNE/CP 2, de 19/02/2002: institui a carga horária mínima dos Cursos de Formação de Professores de Educação Básica em 2800 (dois mil e oitocentas) horas e sua subdivisão nos componentes curriculares do curso.
[23] Universidade de São Paulo.
[24] Instituto Tecnológico de Aeronáutica.

desses cursos, com as exigências de um currículo com uma parte comum aos demais cursos de Matemática da Universidade, desse modo retornando à modalidade de Licenciatura Plena.

Mudanças significativas ocorreram no curso de Matemática da Unesp, em Rio Claro, na década de 1980, tanto na modalidade de licenciatura quanto no bacharelado. Em 1984, foi criado o curso de Mestrado nas áreas de Educação Matemática (primeiro do país) e Fundamentos da Matemática (atualmente extinto) e, em 1993, teve início o Programa de Doutorado em Educação Matemática (na época, o primeiro da América do Sul). Em razão dessas implementações, o que pode ser notado foi um grande envolvimento por parte do corpo docente, principalmente na modalidade de licenciatura.

No projeto político-pedagógico do curso de Matemática da Unesp em Rio Claro – elemento sempre em construção – em vigor desde 2006, disponível publicamente, observamos que não há necessidade de, ao ingressar no curso de Matemática, o aluno fazer imediatamente a opção formal pela modalidade de licenciatura ou bacharelado. Embora, no momento de inscrição no vestibular seja solicitada essa indicação, o curso contempla as duas modalidades e um elenco de disciplinas semestrais e anuais, com uma parte comum à licenciatura e ao bacharelado. Por isso, basta que o aluno conclua uma das modalidades que receberá o título correspondente.

Com o estudo do atual projeto político-pedagógico, podemos destacar alguns aspectos da proposta da licenciatura com relação à questão metodológica, pois foi neste curso que realizamos nosso trabalho. O curso de Licenciatura em Matemática, oferecido pela Unesp/Rio Claro, visa formar profissionais para atuar no mercado de trabalho, imediatamente após a sua conclusão. O valor fundamental na carreira dos alunos formados em licenciatura é a cooperação. Nessa modalidade, segundo informações pinçadas do projeto político-pedagógico do curso, a metodologia para a licenciatura é baseada na vivência dos alunos, envolvendo assuntos do ensino básico, para terminar em exposições sistemáticas, feitas pelos próprios alunos, e avaliações do processo. As metodologias adequadas unem-se em pontos de partida comuns visando um objetivo coletivo.

Apesar da implementação dessa proposta, ao analisarmos a estrutura curricular da Licenciatura em Matemática, da Unesp/Rio Claro, percebemos que ela ainda conserva um formato de curso muito próximo do que ficou popularmente conhecido, no final da década de 1930, como formação “três mais um”, já que há um amplo agrupamento das disciplinas específicas da Matemática nos primeiros dois anos do curso, sendo que nesse período, a única disciplina obrigatória relacionada à educação é denominada “Filosofia da Educação: Questões da Educação Matemática”, ministrada aos alunos que estejam cursando o segundo ano. São

três disciplinas pedagógicas relacionadas à Educação Matemática no terceiro ano: “Didática”, “Psicologia da Educação” e “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado I”. No quarto ano há mais duas disciplinas com caráter pedagógico: “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II” e “Política Educacional Brasileira”. Todas essas disciplinas são oferecidas sob responsabilidade do departamento de Educação.

O trabalho de Moreira (2012), além de fazer a análise do modelo três mais um e suas invariantes, reflete sobre as possibilidades de uma nova estrutura curricular na Licenciatura em Matemática. Para o autor, ao serem examinados atentamente, os currículos de formação inicial de professores de Matemática, pode-se concluir que a licenciatura saiu do popularmente conhecido modelo três mais um, mas esse padrão de formação de professores ainda não saiu da licenciatura.

> [...] a lógica subjacente ao 3+1 ainda permanece como a lógica estruturante desses cursos. O princípio basilar ainda é o mesmo: a separação entre as disciplinas de *conteúdo* e as disciplinas de *ensino*. O que mudou, de forma clara, foi a composição do grupo de disciplinas referentes ao ensino (que no 3+1 era praticamente só Didática) e a proporção entre os tempos de formação referentes ao grupo dos conteúdos científicos e o grupo do ensino/educação. Essa proporção agora gira em torno de 1:1. Uma vez internalizada e naturalizada a lógica de fundo do 3+1, essa nova proporção pode parecer uma mudança bastante radical, mas, ao meu ver, a questão crucial permanece intocada.
>
> As disciplinas de *conteúdo* são projetadas e executadas independentemente das *outras* disciplinas, as que se referem ao trabalho de ensino, que são, em geral, concebidas e executadas nas Faculdades de Educação (Ibid., p. 1140, grifos do autor).

A seguir, iniciamos nossas reflexões acerca dos aspectos relacionados à disciplina que discute a estrutura e o funcionamento da educação básica, Política Educacional Brasileira, assim denominada no atual projeto político-pedagógico do curso de Matemática da Unesp/Rio Claro. Além do histórico de constituição dessa disciplina, buscaremos compor um panorama dos temas trabalhados durante as aulas. Posteriormente, apresentamos as características dessa disciplina no curso de Licenciatura em Matemática da Unesp/Rio Claro.

2.2.2) A disciplina PEB

Nesta seção buscamos fazer uma configuração da disciplina PEB, elucidando os aspectos históricos que permeiam a estruturação de seus conteúdos, pois refere-se à região de inquérito em que desenvolvemos nossa proposta de trabalho.

A obra de Meneses et al (1998) trata de aspectos específicos e inerentes à estrutura e ao funcionamento da educação básica brasileira. A partir dela, é possível aprofundar os estudos sobre os temas que constituem a disciplina atualmente denominada PEB, tais como os fundamentos e objetivos da educação básica; a apresentação da evolução da instituição escolar; o estudo sobre os planos e políticas de educação no Brasil; as questões relacionadas ao sistema escolar, principalmente com relação à estrutura e ao funcionamento do sistema; a estrutura administrativa da educação básica; a estrutura didática; as orientações didáticas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a Educação Infantil; o Ensino Médio; o Ensino Médio e a Educação Profissional; os recursos financeiros; a gestão da escola; as relações da escola com a comunidade e a profissão de professor.

O trabalho de Saviani (1978), que balizou os estudos realizados por Abdala (2004), Mazza (1994) e Oliveira (2007), examinou criticamente a organização escolar brasileira, por meio da análise das leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71. Saviani (1978) reflete que a pesquisa sobre a situação política, social e educacional durante o período de elaboração, tramitação e aprovação de uma lei, ajuda "a situar a posição da legislação no quadro do ensino" (p. 175). Para o autor, na organização escolar brasileira do final da década de 1970, o estudo da legislação do ensino era feito, via de regra, na disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino. Segundo Saviani (1978), "tendo em vista a atitude formalista e acrítica que predomina no desenvolvimento das programações dessa disciplina, a legislação acaba por se transformar numa matéria árida, insípida, aversiva" (p. 175).

Além da crítica ao caráter legalista da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino, atual PEB, o texto de Saviani (1978) sugere uma metodologia a ser empregada nas aulas da referida disciplina. De acordo com o autor, mais do que o estudo do texto de uma lei, deve-se analisar o contexto. Além da letra, deve-se compreender o espírito de uma legislação. Também, não basta ater-se às linhas, é necessário entender as entrelinhas.

> Quando se indaga a respeito do espírito de uma lei, o que se pretende saber é qual a sua fonte inspiradora, qual sua doutrina, quais os princípios que a informam; enfim, como se diz corretamente, qual sua filosofia. A maneira imediata de responder a essa pergunta é verificar o que é que a própria lei indica literalmente a respeito. Acredita-se que é principalmente através da explicitação dos seus objetivos que se revela o espírito de uma lei. [...] O aprofundamento da questão supra nos permitiria estabelecer uma distinção, embora sutil, entre a letra e o texto. Na verdade, o exame do problema dos objetivos no texto da lei não se esgota na análise da letra, isto é, a definição explícita de objetivos. Estes, ao contrário, se insinuam em diferentes partes do texto, emergindo, com frequência, da estrutura didático-pedagógica ou administrativa. [...] Quando passamos os olhos nas linhas de um texto legal, sabemos que nem tudo o que está dito ali nos é revelado pelas proposições

> que se encadeiam sobre a folha de papel à nossa frente. Com efeito, estamos nesse momento diante de um produto acabado. Para entendermos todo o seu significado, precisamos passar ao processo, isto é, ao modo como se produziu o produto. Em outros termos, é necessário examinar a gênese da lei em questão. Esta modalidade de análise é importante porque, ao reconstituir a sistemática de elaboração das leis, nos fornece dados importantes (os chamados "dados de bastidor") para a compreensão das fórmulas que, ao cabo, se transformaram em dispositivos legais. [...] Em suma: o estudo da legislação se revela um instrumento privilegiado para a análise crítica da organização escolar porque, enquanto mediação entre situação real e aquela que é proclamada como desejável, reflete as contradições objetivas que, uma vez captadas, nos permitem detectar os fatores condicionantes da nossa ação educativa. A partir daí torna-se possível romper com a visão ingênua do processo educativo (Ibid., p. 175, 178, 189 e 193).

Abdala (2004) chama a atenção para a necessidade de que disciplinas que possuam uma proposta como PEB devam se dedicar, ao iniciar o estudo de cada tema, a uma discussão sobre os aspectos históricos desses temas, por exemplo, as várias tramitações de uma lei antes de ser sancionada. De acordo com a autora, essa discussão histórica permitirá aos alunos da disciplina compreender como se estruturou e como tem se dado o funcionamento da educação básica brasileira. Além do mais, concordamos que os "alunos, futuros professores, devam, não somente conhecer, mas refletir sobre as condições delimitadas pela legislação e pela constituição histórica da área educacional na qual irão atuar" (Ibid., p. 2).

No mesmo texto, Abdala (2004) versa sobre a composição da ementa de disciplinas que se proponham a trabalhar com os aspectos políticos e educacionais em cursos de licenciatura. Segundo a autora, a reflexão histórica se faz necessária, porém os assuntos abordados devem perpassar a análise das implicações histórico-sociais do fenômeno educacional. Este deve ser considerado um ponto de partida para se chegar às discussões acerca das relações atuais entre escola e sociedade. Para tanto, a autora sugere que disciplinas com o caráter de PEB devam enfatizar os seguintes temas: políticas públicas de educação, organização do sistema escolar e recursos financeiros para a educação.

Mazza (1994) tece considerações a respeito do histórico e das transformações da disciplina Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira. De acordo com a autora, essa disciplina foi criada em 1969 por meio do parecer nº 672 do Conselho Federal de Educação, em substituição à disciplina denominada "Administração Escolar", obrigatória a todos os cursos de Pedagogia e Licenciatura, após a fixação do currículo mínimo desses cursos, feita pelo Conselho Federal de Educação, por meio dos pareceres nº 251 e nº 292 de 1962[25].

[25] Ou seja, cinco anos após a expansão das licenciaturas pelo estado de São Paulo e Brasil, considerando a breve revisão que fizemos anteriormente sobre a história dos cursos de Licenciatura Matemática no Brasil.

Segundo Mazza (1994), é com muita precisão que a legislação vigente à época estabelecia o campo e a natureza dessa disciplina. “Elas devem proporcionar ao profissional do magistério uma visão ampla de ensino, para que o professor possa situar-se no seu trabalho escolar de forma integrada, sistematizada e crítica” (Ibid., p. 26). Consta no parecer nº 349 de 1972 do Conselho Federal de Educação:

> A estrutura e funcionamento do ensino deve ser estudada a partir dos fundamentos legais, técnicos e administrativos do nível escolar em que o futuro mestre irá atuar. Deve o futuro professor saber utilizar os conhecimentos adquiridos no estudo do diagnóstico do sistema educacional no Brasil. Tomando conhecimento dos problemas, suas causas e consequências, a fim de que, ciente de sua parcela de responsabilidade, procure solucionar ou atenuar os problemas, diminuindo seus efeitos. Indispensáveis, por exemplo, desenvolver a habilidade de manuseio de dados, gráficos e medidas estatísticas utilizadas em educação, proporcionando condições favoráveis à formação de uma atitude crítica e objetiva em face de fatos, problemas, soluções e decisões (Parecer CFE 349/72).

Mazza (1994) alerta que, embora esse parecer tenha proporcionado mais espaço às disciplinas com características próximas a Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira, na prática, as coisas funcionavam de forma diferente. De acordo com essa autora, houve certo menosprezo do enfoque amplo Escola-Sociedade, pela abordagem mais restrita de temas que se limitavam às discussões da estrutura do ensino. Reflete que o motivo disso, talvez, esteja ligado aos movimentos ocorridos no interior da sociedade brasileira, no contexto da ditadura militar, que levaram à predominância do aspecto tecnicista no ensino. Esses aspectos refletiram em “uma visão fragmentada, tendenciosa, ideológica da educação, que impedia a formação de uma atitude crítica, indispensável ao educador” (Ibid., p. 27).

Tanto Mazza (1994) quanto Oliveira (2007) declaram que não era por acaso que a condução da disciplina Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira seguia esses pressupostos, pois o enfoque tecnicista que predominou no Brasil, a partir de 1970, garantia que as leis eram boas e que as falhas existentes derivavam da falta de suas aplicabilidades. Deste modo, o professor a ser considerado bom seria aquele que cumprisse impecavelmente as normas legais e técnico-burocráticas. Dentro dessa perspectiva, encaixava-se a visão dos professores responsáveis pela disciplina Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira, que compreendiam o conhecimento e a subserviência à legislação como sinônimos da formação pedagógica.

De acordo com Oliveira (2007), a reconstituição histórica da trajetória da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino, levando-se em consideração as transformações da

educação e da própria formação de profissionais da educação, permite observar que o ensino dessa disciplina teve influência do contexto social, político e econômico em seus conteúdos e objetivos.

> No entanto essa reconstituição histórica do conteúdo não é linear, se dá num 'entremeado' social, político, econômico e cultural onde se confrontam com a teoria e prática pedagógica, constituindo-se assim em propostas de programas que tendem a responder, em suas linhas gerais, às opções (teóricas e político-pedagógicas) dos professores, conforme as tendências das políticas governamentais, dos movimentos dos profissionais da educação e da produção intelectual na área. É nesse sentido, que se observa, após o processo de abertura política, que a disciplina passa de uma abordagem tecnicista [...] com conteúdos que enfatizam a lei com o mero objetivo de impor a reforma educacional, para uma abordagem crítico-reprodutivista e desta para uma abordagem histórico-crítica (Ibid., p. 6).

Oliveira (2007) faz referência à disciplina PEB, antes denominada Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira, desde sua constituição em meados dos anos de 1960. A autora descreve que, embora na origem dessa disciplina pese sua relevância pedagógica, na concepção e no interesse dos alunos ela parece situada em segundo plano. Acrescenta que muitas das críticas feitas pelos alunos se referem ao fato de que os programas centram seus conteúdos nos aspectos legais. Segundo a autora, essa crítica, talvez, deva-se à forma como essa disciplina foi concebida em sua origem no contexto da reforma educacional, pós-golpe militar de 1964, época em que os planos de ensino dessa disciplina enfatizavam o estudo da legislação do ensino (lei 5.692/71), "como se essa lei tivesse o poder, por si só, de gerar a escola que aí está e/ou de transformá-la" (Ibid., p. 01). A autora faz um levantamento histórico sobre a disciplina de Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira nos cursos de Pedagogia e nas licenciaturas, e apresenta argumentos que, segundo ela, justificam a inserção da expressão "Políticas Educacionais" na denominação de uma disciplina específica nessas modalidades de formação.

> [...] percebemos existir uma certa tendência nessa mudança da denominação da disciplina, talvez na tentativa de livrá-la dessa carga histórica de 'matéria chata' que estuda as leis educacionais. Mas por outro lado, parece haver um certo sentido na tentativa de aproximá-la das disciplinas compreendidas como 'fundamentos da educação'. É também nesse sentido que a Política Educacional (até então ausente, pelo menos de forma explícita, nos currículos dos cursos de formação de profissionais da educação) passa a ser o eixo central da disciplina, sem, contudo perder a ênfase na estrutura e na organização da educação nacional, que não dispensa a legislação como fio condutor e enquanto institucionalização jurídica das políticas oficiais (OLIVEIRA, 2007, p. 12).

Em suma, presumimos que a alteração na nomenclatura da disciplina se deve a limitações que o nome Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira impunha aos assuntos que são tratados no curso. Não se trata apenas de estudar estruturalmente a escola em termos administrativos e de ensino, mas, sobretudo, de buscar, por meio da disciplina, apresentar e discutir com os alunos a exigência de uma tomada de consciência sobre a função ético-política que sua futura carreira irá exigir, o percurso histórico das políticas educacionais no Brasil e suas implicações no sistema educacional e no contexto escolar.

Ou seja, como outrora houve a substituição da denominação da disciplina "Administração Escolar" por "Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira", nota-se que, por motivos semelhantes, houve uma nova mudança no nome dessa disciplina, atualmente conhecida por "Política Educacional Brasileira". O objetivo foi ampliar o fórum de discussões educacionais na disciplina, buscando, além das questões meramente administrativas, inserir temas que proporcionassem uma análise do ato educativo, assuntos que estivessem em um contexto social mais amplo.

Sintetizando as considerações de Meneses et al (1998), Abdala (2004) e Oliveira (2007) sobre a composição dos temas trabalhados em disciplinas que tenham propostas aproximadas à PEB, atualmente essas disciplinas oferecidas aos cursos de licenciatura buscam caracterizar o contexto socioeconômico e político que vem originando as reformas educacionais no país; relacionar política e educação no contexto da atual política educacional brasileira; discutir a organização, a gestão e o financiamento da educação brasileira, identificando as atribuições e competências de cada esfera de governo; analisar o contexto da educação local, identificando suas dificuldades, impasses e perspectivas; refletir sobre as demandas de formação docente expressas nas políticas educacionais atuais.

2.2.3) A disciplina PEB no curso de Licenciatura em Matemática da Unesp/Rio Claro

A seguir, passamos a descrever, mais propriamente, as particularidades da disciplina PEB oferecida ao curso de Licenciatura em Matemática, da Unesp/Rio Claro. Trata-se de uma disciplina de caráter obrigatório, ministrada, geralmente, no primeiro semestre de cada ano e recomendada aos alunos que estejam cursando o quarto ano do curso de licenciatura. O aluno que cursa essa disciplina deve, obrigatoriamente, perfazer uma carga horária de 90 horas. Embora seja uma disciplina ministrada aos alunos do curso de Licenciatura em Matemática, o departamento de Educação é o responsável pelo oferecimento e manutenção da disciplina.

A ementa dessa disciplina, apresentada no projeto político-pedagógico do curso de Matemática da Unesp/Rio Claro, prevê que devam ser abordados conteúdos que proporcionem uma reflexão sobre a organização burocrática da sociedade moderna; a escola como uma organização complexa e burocrática; a política educacional brasileira e legislação; a política de funcionamento; o professor e os critérios de avaliação.

O programa da disciplina PEB oferecida no curso de licenciatura em que desenvolvemos nossas atividades prevê que o aluno, a partir das discussões durante as aulas, seja capaz de: analisar com a necessária fundamentação teórica as atuais políticas públicas para a educação; refletir sobre a problemática da educação, enfatizando a educação fundamental e média, em uma perspectiva de totalidade, aprendendo seus determinantes sociais, econômicos, políticos e culturais; identificar a relação entre a política educacional e a organização e o funcionamento da unidade escolar; compreender o texto das leis envolvido em um contexto social demarcado pelas contradições emergentes; identificar o inter-relacionamento entre o processo educacional e o exercício profissional do educador.

Os tópicos que caracterizam as unidades do programa de ensino sugerem a compreensão dos determinantes políticos e sociais que interferem na proposta legislativa de ensino e nos projetos educacionais, bem como oportunidade de identificação dos significados e metas dos ensinos Fundamental e Médio e o estudo de sua dinâmica, sua inscrição no contexto social e no sistema escolar a fim de que os alunos possam desenvolver uma atitude consciente de participação no processo educacional como docentes e/ou especialistas em Educação na Matemática.

Na ementa da disciplina, há a apresentação dos dez principais conteúdos programáticos do curso de PEB, organizados pelo título e pela discriminação das unidades, são eles: 1. Educação e cultura escolar brasileira; 2. Revisão histórica dos objetivos das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4.024, de 20/12/1961 e nº 5.692, de 11/08/1971; 3. O direito à educação nas Constituições Brasileiras: o real e o legal; 4. Valores estéticos, políticos e éticos na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20/12/1996; 5. Universalização e qualidade da educação básica; 6. O Ensino Fundamental na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; 7. O Ensino Médio na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; 8. A cidadania na atual reforma da educação básica; 9. Gestão democrática da escola: a participação da comunidade; 10. A formação e o exercício profissional do educador em Matemática.

Tendo em vista os objetivos da disciplina, o programa do curso esclarece que o conteúdo programático deverá ser desenvolvido por meio de aulas expositivas, trabalhos em grupo e individuais, envolvendo leitura, sínteses e pesquisas.

Novas particularidades sobre o histórico, a composição e os temas trabalhados na disciplina PEB serão tratadas a seguir, na apresentação da primeira parte da textualização da entrevista realizada com a professora Marilena Aparecida Jorge Guedes de Camargo, professora responsável por essa disciplina no curso de Licenciatura em Matemática, da Unesp/Rio Claro. Na entrevista são apresentados argumentos que, segundo ela, justificam a importância de uma disciplina como essa em um curso de licenciatura.

2.2.4) Primeira parte da entrevista com a professora Marilena Aparecida Jorge Guedes de Camargo

O contato para essa entrevista, realizada após o término das aulas da disciplina PEB do primeiro semestre de 2012, foi feito pessoalmente, quando encontrei a professora em um evento promovido pelo Instituto de Biociências da Unesp, em Rio Claro. Posteriormente, nos encontramos, por acaso, em um evento de comércio de livros usados, promovido pela biblioteca da Unesp/Rio Claro. Nessa ocasião, conversamos sobre possíveis datas e entreguei o roteiro de questões para que ela pudesse elaborar as informações que seriam prestadas. Porém, a definição da data e horário para a gravação da entrevista foi feita, em seguida, via e-mail.

A entrevista foi realizada no dia 06 de novembro de 2012 e, a convite da professora, fizemos a gravação em sua casa. Na ocasião, ela estava um pouco enfraquecida devido a um problema de saúde. Inclusive, durante a gravação, fizemos algumas pausas para que a professora pudesse recompor o fôlego para, em seguida, continuarmos com a entrevista. A entrevista foi registrada em gravação de 44’38”.

A professora já havia organizado um roteiro de respostas. À medida que as perguntas eram formuladas, ela recorria a tópicos desse roteiro para não se esquecer de nenhum detalhe. Embora a professora não estivesse bem de saúde, sua fala foi bem articulada, fato que favoreceu o processo de transcrição da entrevista, pois não houve a necessidade de retornar diversas vezes a um mesmo trecho para compreender o que era dito.

Falamos sobre os procedimentos para o tratamento da entrevista, tais como transcrição, textualização, conferência do texto editado e sobre a cessão de direitos para o uso desses documentos produzidos. A professora manifestou interesse em receber, também, a gravação dessa entrevista.

Textualização da entrevista com a professora Marilena Aparecida Jorge Guedes de Camargo sobre a disciplina PEB

Primeiramente gostaria de agradecer por a senhora ter aceitado o convite para essa entrevista.

Para mim é um prazer.

A senhora poderia, por favor, se apresentar da forma como gostaria de aparecer na transcrição dessa entrevista, informações tais como: o nome, a formação, a idade, quando e onde começou sua carreira docente?

Idade *[risos]*.

Apresentaria-me como professora doutora, aposentada, da Universidade Estadual Paulista – Unesp/Rio Claro. Mas continuo lotada no departamento de Educação da mesma instituição, ministrando aulas da disciplina PEB, no quarto ano de graduação do curso de Licenciatura em Matemática e no terceiro ano de graduação do curso de Licenciatura em Geografia. Além disso, sou credenciada ao programa de Pós-Graduação – Mestrado – em Educação, na linha de pesquisa Linguagem – Experiência – Memória – Formação.

Fiz doutorado em 1997, na Universidade de São Paulo – USP, em História e Filosofia da Educação. Foi orientadora da minha tese a professora Marta Maria Chagas de Carvalho[1], inclusive cheguei ao livro "Coisas Velhas: um percurso de investigação sobre cultura escolar 1928 a 1958"[2]. Sei que você conhece *[risos]*.

Graduei-me no curso de Licenciatura em Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro[3] em 1964... Nem preciso falar minha idade *[risos]*. Meu mestrado foi realizado em Filosofia da Educação na Universidade Metodista de Piracicaba – Unimep, em 1983, e meu orientador foi Paolo Nosella[4], da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

Em 1958, lecionei em Três Lagoas, uma fazenda no município de Cordeirópolis – SP, para onde viajava todos os dias. Mas, considero que comecei minha carreira docente na escola isolada da fazenda Santa Helena em Rinópolis – SP, uma cidade muito além do município de Tupã – SP[5]. Esta escola possuía uma sala onde funcionavam as classes do primeiro, segundo e terceiro anos. Nas carteiras, compridas e estreitas, cabiam três alunos e, porque a classe era mista, os pais impediam que as meninas e os meninos se sentassem juntos.

---

[1] Orientadora credenciada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo – USP, pesquisadora do Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da mesma instituição.

[2] CAMARGO, M. A. J. G. de. **Coisas Velhas:** um percurso de investigação sobre a cultura escolar (1928 – 1958). São Paulo: Editora Unesp, 2000.

[3] O Câmpus da Unesp de Rio Claro, com origem na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada pelo Governo do Estado em 1958, compreende hoje o Instituto de Biociências (IB), o Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE) e o Centro de Estudos Ambientais (CEA). Apresentação disponível em: <http://www.rc.unesp.br/> Acesso em: 20 fev. 2013.

[4] Atualmente integra o corpo docente do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Nove de Julho – Uninove. Pesquisador Sênior do CNPq, desenvolve o projeto Ensino Médio: Formação ou Profissionalização? É líder do grupo de pesquisa em Instituições Educativas – GRUPISTED.

5 Rinópolis localiza-se a 525 km da capital do estado de São Paulo.

Não sei se isso interessa, mas sempre que tenho oportunidade gosto muito de contar um fato. Havia muitas dificuldades na região em que esta escola estava localizada, os alunos só tinham um caderno, um lápis preto e dois ou três lápis de cor, geralmente era o vermelho para colorir os desenhos. Vinham para a escola descalços, tendo debaixo dos braços os sapatos, embrulhados em um papel de jornal. Intrigava-me vendo que todos os alunos faziam isso. Uma vez perguntei a um menino: "Por que vocês vêm descalços e só aqui põem os sapatos?" Ao que me respondeu: "É para não sujar os sapatos." Não sei se era engraçado ou triste ver os meninos pondo os sapatos engraxados nos pés encardidos e sujos, logo que chegavam à escola. As crianças enfrentavam os acidentes do terreno, a impraticabilidade dos caminhos e muitas delas andavam uns três quilômetros a pé. Porém, uma coisa era certa, todas as crianças gostavam da escola e sacralizavam o ensino e o professor.

Lecionei, também, na escola Roça Grande de Japoneses, a 34 quilômetros da cidade de Garça – SP. Íamos para a cidade eu e Aparecida, outra professora, em um caminhão, após ter andado a pé nove quilômetros e meio *[risos]*. Lembro-me que os alunos eram alfabetizados com a cartilha Sodré[6].

Foi em 1974 que estreei minha carreira no ensino superior, no Instituto Salesiano Dom Bosco, em Americana – SP. Lá fui professora das disciplinas Medidas Educacionais, Filosofia da Educação e Introdução à Filosofia. Em 1977, fui para a Universidade Metodista de Piracicaba – Unimep, lotada no departamento de Ciências Sociais e Geo-História, no Centro de Ciências Humanas. Também, ministrei aulas de Filosofia na Faculdade de Serviço Social de Piracicaba – SP.

Da Unimep/Piracicaba vim, por concurso público, para o departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista – Unesp/Rio Claro, em 1989, para lecionar a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino, atual Política Educacional Brasileira no curso de Licenciatura em Matemática. De lá para cá, todos os anos leciono essa disciplina no quarto ano de Matemática.

Falando um pouco sobre a disciplina Política Educacional Brasileira, professora, qual a importância de uma disciplina como essa nos cursos de licenciatura?

[6] De autoria de Benedicta Sthal Sodré, esta cartilha tem um método próprio, o método Sodré ou Alfabetização rápida. O processo é considerado rápido, porque os alunos são inseridos imediatamente na aprendizagem das sentenças, palavras e sílabas, sem que haja um período preparatório. Ela traz, ainda, orientações didáticas aos professores. A Cartilha Sodré foi publicada pela Cia. Editora Nacional, em 1940, sendo posteriormente remodelada por Isis Sodré Vergamini, tendo vendido, até o ano de 1996, 30 milhões de exemplares. [CAMPOS, D. As práticas de alfabetização no Espírito Santo na década de 1950. In: **32ª reunião anual da ANPED.** Sociedade, cultura e educação: novas regulações, CAXAMBU/MG: Espaço Livre, v. 32, 2009].

Política Educacional Brasileira é uma disciplina de grande importância nos cursos de licenciatura porque ela dá a chance de entendimento ao aluno do sistema educacional brasileiro, reflete as contradições e as formas, quer sejam particulares de organização exigidas pelo trabalho e a vida, procura compreender o exercício da cidadania, é fundamentada nos ideais de liberdade, solidariedade, democracia e justiça social.

Na programação de Política Educacional Brasileira do departamento de Educação da Unesp/Rio Claro, colocamos cinco objetivos gerais, que analiso: refletir sobre a problemática da educação, enfatizando a educação fundamental e média, em uma perspectiva de totalidade, aprendendo seus determinantes sociais, econômicos, políticos e culturais; identificar a relação entre a política educacional e a organização e o funcionamento da unidade escolar; compreender o texto das leis envolvido em um contexto social demarcado pelas contradições emergentes; identificar o inter-relacionamento entre o processo educacional e o exercício profissional do educador. Bem, se vê que a política educacional brasileira é importante no que tange à educação pensada por muitos e também propicia uma análise da educação: o que temos para uma educação que idealizamos?

A senhora pode, por gentileza, contar a história da disciplina Política Educacional Brasileira, antes chamada de Estrutura e Funcionamento do Ensino, no curso de Licenciatura em Matemática, em termos de objetivos e metas para a formação de professores e de sua prática como professora dessa disciplina há tantos anos? Por exemplo, gostaria de saber por que o nome da disciplina foi alterado e o que mudou no programa? Em sua prática de formação, também houve mudanças com essa alteração?

Sim, poderia contar sobre a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino, no que, segundo a minha opinião, é fundamental, em termos de estrutura e funcionamento da educação no ensino primário e no ensino médio. Essa disciplina permitiu que se fizesse uma crítica aos problemas que surgiram na realidade educacional brasileira e das perspectivas que nós temos da educação brasileira.

A ementa da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino, isto é, os tópicos que caracterizam as unidades dos programas de ensino, garantiram que se pensasse numa política educacional brasileira, por exemplo, os determinantes políticos e sociais que interferem na proposta legislativa do ensino e dos projetos educacionais; a organização da escola enquanto instituição social no complexo da sociedade burocrática moderna e o papel do professor na escola de primeiro e segundo grau. Acredito que tenha sido por uma melhor adequação desses

tópicos que houve a mudança, de Estrutura e Funcionamento de Ensino para Política Educacional Brasileira em vários cursos de licenciatura.

Por preferência, nos últimos anos em que lecionei a disciplina Política Educacional Brasileira, dava aos alunos para consultas, dentre vários livros, o de Estrutura e Funcionamento da Educação Básica[7]. Também, baseava-me em Dermeval Saviani, em termos de críticas da política educacional brasileira, principalmente por conhecer o trabalho de Saviani, inclusive esse professor foi membro de minha banca examinadora no mestrado.

Segundo Saviani, na organização escolar brasileira o estudo da legislação do ensino é feito em Estrutura e Funcionamento do Ensino. O autor alega que neste estudo devem ser abordados os elementos que compõem essa legislação, por exemplo, quando se constitui uma lei diretamente relacionada à educação, deve-se indagar a respeito dessa lei, qual é a sua fonte inspiradora, qual a sua doutrina, quais os princípios que a informam, enfim, como se diz corretamente, qual a sua filosofia? Saviani afirma que a maneira de responder a essas perguntas é verificar o que a própria lei indica, literalmente, a respeito. Acredita-se, como ele mesmo diz, que é principalmente por meio da explicitação dos seus objetivos que se revela o espírito de uma lei.

Seguindo esses pressupostos, na disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino, quando estudávamos os trâmites da lei de diretrizes e bases da educação, por exemplo, solicitava-se aos alunos que fizessem uma comparação entre os objetivos da Lei 4.024, de 1961, com a Lei 5.692, de 1971, e depois uma crítica. Nesse conteúdo, que era dado em duas aulas, eu obtinha a participação dos alunos. Mas abandonei essa forma de trabalho, pois notei que essas leis eram desprovidas de condições operantes diante da realidade brasileira. Sobretudo, considero que na medida em que uma lei é omissa, o educador deve, por vários momentos, fazer valer a sua crítica.

Em minha carreira docente houve algumas mudanças, algumas implementações da política educacional, por exemplo, atualmente a política educacional brasileira é tida como aberta, ou seja, uma política em desenvolvimento, em processo. Nem sempre foi assim, no início essa política era vista como fechada, o que significa que existia um modelo de formação estruturado e que todos deveriam chegar a determinado final.

Também considero como implementação a relação entre educação escolar e a preparação para o trabalho, bem como a difusão de valores fundamentais aos direitos e deveres do cidadão. Uma coisa que fiquei satisfeita é com relação às implementações na

[7] MENESES, J. G. de C. et al. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica:** Leituras. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

escola rural, achei que essas foram muito boas, sobretudo as recomendações quanto às adaptações que deveriam ser feitas na educação básica, pois torcia muito para essa educação na vida rural, já que, no início da minha carreira como docente, as tivera como diretriz. Outra implementação foi a participação da sociedade na solução dos problemas educacionais, isso é dado por causa da escola que está inserida nos grupos sociais a que serve.

Finalmente, incorporei, assumi a teoria na prática, mas ficava uma lacuna na metodologia de professora, faltava a História Oral. Foi então que pensei, pensei mesmo, em colocar questões para incentivar os alunos a fazerem uma pesquisa em escolas, lançando mão dessa abordagem. Inclusive, o professor Antônio Carlos Carrera de Souza[8], que era do meu departamento e trabalhava com História Oral, me incentivou nesse sentido. Sentia que era preciso desenvolver essa pesquisa junto ao programa da disciplina Política Educacional Brasileira, mesmo porque a nova lei de diretrizes e bases da educação, Lei Federal n° 9.394/96 – LDB, diz que as universidades eram instituições pluridisciplinares de pesquisa. Mas não sei porque a História Oral continuou faltando no meu programa.

A senhora já ministrou, em outros cursos, uma disciplina, ou disciplinas que se aproximassem da mesma proposta pedagógica da Política Educacional Brasileira?

Lecionei, em outros cursos de licenciatura, Estrutura e Funcionamento do Ensino. Mas, Política Educacional Brasileira, somente para Matemática e Geografia. Nesses dois cursos, o programa é o mesmo, só que na Matemática a carga horária é noventa e os créditos são seis, na Geografia a carga horária é sessenta e os créditos são quatro.

Em seu ponto de vista, quais devem ser os assuntos abordados pela disciplina Política Educacional Brasileira, especificamente, em um curso de Licenciatura em Matemática?

Os assuntos a serem abordados no curso de Licenciatura em Matemática estão bem pensados, não teria nada a criticá-los, somente acrescentaria dois itens, porém não sei que títulos daria, teria muito que pensar. Haveria, primeiramente, o estudo das marcas do processo de globalização do mundo atual, os avanços das ideias neoliberais para os alunos refletirem as desigualdades entre os homens e entre as sociedades, as condições de vida da maioria da população. Inclusive, esse foi um dos temas trabalhados, nessa pesquisa, pela aluna Natalia. O outro item seria uma retrospectiva histórica a partir de 1930, para que os alunos percebam

[8] Atualmente é professor voluntário da Universidade Estadual Paulista – Unesp/Rio Claro, com atuação no programa de Pós-Graduação em Educação Matemática.

qual a proposta de um plano de educação, dos educadores para a sociedade brasileira, porque, o plano de educação começou propriamente com Fernando de Azevedo[9] e Anísio Teixeira[10]. Então, são esses os itens que incluiria no programa da disciplina Política Educacional Brasileira, no curso de Licenciatura em Matemática, a globalização, as ideias neoliberais e uma retrospectiva histórica a partir de 1932.

[9] Foi integrante do movimento reformador da educação pública, na década de 20, que ganhou o país impulsionado pela Associação Brasileira de Educação, fundada em 1924. Entre 1927 e 1930, promoveu ampla reforma educacional no Rio de Janeiro, capital da República, animada pela proposta de extensão do ensino a todas as crianças em idade escolar; articulação de todos os níveis e modalidades de ensino – primário, técnico profissional e normal; e adaptação da escola ao meio urbano, rural e marítimo. Biografia disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_fernando_azevedo.htm>. Acesso em: 12 fev. 2013.

[10] Anísio Spínola Teixeira tornou-se Secretário da Educação do Rio de Janeiro em 1931 e realizou uma ampla reforma na rede de ensino, integrando o ensino da escola primária à universidade. Em 1935, criou a Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro. Biografia disponível em: <http://www.netsaber.com.br/biografias/ver_biografia_c_1105.html>. Acesso em: 12 fev. 2013.

CAPÍTULO 3

A HO COMO UMA ABORDAGEM DIDÁTICO-PEDAGÓGICA E COMO METODOLOGIA DE PESQUISA

Pautamos-nos em Garnica (2004) ao adotar a HO como metodologia de pesquisa qualitativa para esta proposta de investigação. De acordo com esse autor, assumir essa postura significa não buscar trabalhar com a possibilidade de afirmação ou contestação de uma hipótese inicialmente levantada; tampouco propor a imparcialidade do pesquisador quanto ao tratamento atribuído aos dados da pesquisa, já que este estará analisando-os segundo suas vivências, experiências, bem como pela lente dos autores de seu referencial teórico. Compreendemos também, que os mesmos dados trabalhados nessa pesquisa poderiam ser, por outros pesquisadores, ressignificados e, desta forma, compostas outras versões de análise; outro aspecto relevante é que não buscamos uma totalização, ou uma generalização a partir dos resultados encontrados.

Com esses fundamentos, nesta pesquisa propomos uma intervenção de ensino na disciplina PEB cuidadosamente pensada, ou seja, analisamos um conjunto de referências e propomos uma abordagem, uma estratégia, potencialmente significativa para a sala de aula de PEB. Esse trabalho de pesquisa tratou de implementar efetivamente essa proposta e avaliar, em trajetória, essa aplicação, seus altos e baixos e suas potencialidades em um caso específico. Vale ressaltarmos que as situações descritas sobre tal intervenção são resultantes do caso específico do que ocorreu com a sala de aula em que ela se deu. Com isso, não podemos afirmar que tais situações possam ser extensivas a outras salas de aula da disciplina PEB, já que, por sua vez, a caracterização das situações dadas durante a intervenção nos mostrou uma situação em decorrência de uma compreensão intermediária, que não pode ser tomada como medida, mas como indícios apresentados pelos dados empíricos e pelo quadro teórico utilizado.

Assim, neste trabalho, a HO teve dupla função: foi usada como estratégia de intervenção – na disciplina PEB do curso de Matemática – e, também, como metodologia de pesquisa, norteando a produção e análise dos dados. Compreendemos que há nisso duas instâncias distintas, mas próximas: a de intervenção e a de análise dos resultados da intervenção, ambas fazendo uso da HO.

Nas seções a seguir, passamos a descrever, mais propriamente, as particularidades dos procedimentos utilizados em cada uma das etapas da pesquisa. Primeiramente,

apresentaremos a intervenção proposta à luz da HO na disciplina PEB. Em seguida, descreveremos o segundo momento de nossa investigação, que consistiu na caracterização de procedimentos metodológicos, fundamentados nos pressupostos e procedimentos comumente utilizados nos trabalhos desenvolvidos no GHOEM com a HO, para análise dos resultados da intervenção didático-pedagógica sob a abordagem da HO, junto à disciplina PEB.

3.1) Primeiro momento: a HO como abordagem na disciplina PEB

Para a elaboração das estratégias em que a HO participasse como uma abordagem didático-pedagógica na disciplina PEB, no curso de Licenciatura em Matemática da Unesp/Rio Claro, primeiramente investigamos os assuntos nela tratados. Para tanto, no início do ano de 2012, tivemos acesso ao seu programa (ANEXO 8.1) e estabelecemos contato com a professora que a ministrava, com o intuito de acessarmos, também, o plano de atividades (ANEXO 8.2) que desenvolvia junto à disciplina PEB daquele curso e de propormos uma parceria para o desenvolvimento do nosso trabalho[1]. Esse primeiro contato foi realizado de maneira informal, em uma conversa ao fim da primeira aula da referida disciplina, oferecida no primeiro semestre do ano letivo. Nesse encontro, a professora confirmou que havia sido alertada pela secretária do departamento sobre meu interesse em encontrá-la. Na mesma ocasião, tive a oportunidade de, brevemente, apresentar meus interesses de pesquisa para a professora que, atentamente, me ouviu e ao final da conversa manifestou-se a favor de colaborar com o trabalho[2].

Além da análise do plano de atividades, o consentimento da parceria junto à professora nos permitiu acompanhar as aulas da disciplina e, com isso, levantar os temas que seriam abordados durante o curso, pois até aquele momento estávamos cientes de que os que seriam trabalhados durante as atividades que iríamos propor seriam correspondentes àqueles explorados em sala, durante as aulas da disciplina. A partir disso, poderíamos elencar procedimentos potenciais comuns à HO, para o tratamento de tais temas naquela disciplina e, portanto, na formação daqueles futuros professores de Matemática. Consideramos que essa

[1] Esse primeiro contato foi facilitado pela eficiência da secretária do departamento de Educação – setor responsável pela manutenção de tal disciplina no curso de Licenciatura em Matemática – que nos transmitiu as informações necessárias para contatarmos a professora, tais como: o horário, sala onde seria ministrada a disciplina, telefone da sala da professora no departamento, horários em que habitualmente a professora frequentava sua sala. Inclusive, a secretária inseriu um bilhete embaixo da porta da sala da professora para que esta soubesse de minha procura.

[2] A professora, inclusive, disse que em outras ocasiões havia tentado implementar uma atividade similar àquela, mas que, por motivos que ela mesma desconhecia, ainda não tinha acontecido.

participação e observação[3] das aulas foi uma oportunidade para o pesquisador familiarizar-se com os alunos do curso e com a professora e conhecer um pouco mais sobre seus interesses e expectativas quanto à disciplina, além do seu funcionamento e dinâmica das aulas.

Toda a intervenção foi proposta e realizada ao longo do primeiro semestre de 2012, período em que foi oferecida a disciplina aos alunos do curso de Licenciatura em Matemática. As aulas aconteciam às segundas e quartas-feiras, e, no início do período letivo, durante as primeiras que acompanhei presencialmente, não anunciamos explicitamente aos alunos como seria conduzida a atividade, pois aguardávamos um momento oportuno para que nós, pesquisadores e professora da disciplina, tivéssemos um encontro formal para delinear as etapas e o que seria exigido dos alunos durante a execução da proposta. Essa reunião aconteceu no dia 24 de abril de 2012, ocasião em que apresentamos formalmente a proposta à professora e definimos o plano de atividades. Ficou decidido que a professora elencaria temas envolvendo o conteúdo da disciplina como proposta de trabalho a ser desenvolvido por duplas de alunos sob a abordagem da HO – as duplas teriam liberdade de escolher o tema exposto, de acordo com suas preferências; a nota do trabalho substituiria a nota da prova escrita, prevista no plano de atividades da disciplina[4]. Seriam então, nove as etapas do trabalho pautado nos recursos da HO: 1) escrita de *memória individual*[5] pelas duplas de alunos sobre o tema escolhido; 2) leituras de textos fornecidos pelos pesquisadores e professora responsável, referentes ao tema em estudo; 3) apresentação e discussão dos fundamentos e procedimentos

[3] O foco das observações foi determinado com antecedência, pois delimitamos claramente o que observaríamos. Nessas observações, buscávamos manter uma interação com os alunos e com a professora da disciplina. Essa observação direta permitiu também uma aproximação do pesquisador com as perspectivas dos alunos e da professora. A intenção desse momento estava baseada na busca de novos aspectos para a implementação de nossa proposta.

[4] Essa nota seria uma média aritmética entre as notas dos pesquisadores e da professora, e o critério seria necessariamente a entrega dos materiais durante cada etapa, dentro dos prazos preestabelecidos.

[5] Nesta dissertação buscamos nos aproximar do significado atribuído por Albuquerque Júnior (2007) à expressão *memória individual*. Neste trabalho as *memórias individuais* dos alunos sobre os temas, se configuram como "memórias voluntárias" que, segundo Albuquerque Júnior (2007), podem ser chamadas de lembranças, ou seja, "uma recomposição do passado". Porém, essas lembranças não podem ser consideradas um "acesso direto a esse passado, mas fruto de um trabalho de rememoração que é feito no presente, relativo ao presente que foi e o presente que é" (p. 202).

> A memória individual, segundo Halbwachs, "é um ponto de vista sobre a memória coletiva". Ela é apenas uma configuração individual assumida pelo cruzamento das diferentes séries de lembranças e reminiscências, emoções e imaginações que compõem a "memória coletiva". Se determinadas recordações só são possíveis a um determinado indivíduo é porque este ocupou um lugar muito singular onde se cruzaram as correntes do pensamento coletivo, que juntas constituíram uma configuração só capaz de ser recordada por ele. Suas recordações pessoais são pessoais, somente à medida que ele se localizou num ponto em que foi possível ser atravessado por correntes de pensamento coletivo que formou uma configuração de maior complexidade para desvendar suas origens para a maioria das outras pessoas (Ibid., p. 204).

da HO aos alunos; 4) elaboração de roteiro de entrevista a realizar-se com um(a) professor(a) em serviço, por cada dupla; 5) contato e realização de entrevista com professor(a) em serviço; 6) transcrição das entrevistas gravadas; 7) textualização das transcrições; 8) legitimação das textualizações pelos entrevistados e assinaturas de cartas de cessão de direitos sobre tais textualizações; 9) apresentação dos trabalhos pela e para a turma de alunos da disciplina. A seguir, à medida que, neste texto, explicitamos os momentos dessa intervenção, caracterizaremos cada uma dessas etapas.

Iniciamos a intervenção propriamente dita com os alunos em meados do mês de maio. Na ocasião de apresentação da proposta de trabalho e seleção dos temas pelos grupos, realizadas no dia 9 de maio de 2012, solicitamos aos acadêmicos da disciplina que justificassem, por meio do que denominamos *memórias individuais*, o interesse pelo tema escolhido, bem como o que já conheciam dele e quais questionamentos gostariam de propor para um professor em serviço que aceitasse conceder entrevista sobre tal tema[6]. Inspirados em Miguel e Miorim (2004), nosso propósito com essa atividade foi alçar as perspectivas dos alunos com relação ao trabalho que teriam que desenvolver sobre um tema de sua escolha, dentre os diversos apresentados, e servir de base inicial para a realização do estudo e pesquisa sobre ele.

> Ao colocar em primeiro plano o sujeito que já se apropriou, a seu modo, do conhecimento que está investigando e que, futuramente, deverá fazê-lo também, a seu modo, circular novamente no contexto escolar, essa primeira etapa do trabalho está baseada no pressuposto de que toda a ação pedagógica junto a esse sujeito deve ter como ponto de partida a problematização [...] do conhecimento [...] do modo como ele sobreviveu à memória dos futuros professores e do modo como ele se encontra formatado em suas mentes. Tal conhecimento individualmente rememorado e revivido tem uma história, e a duração dessa história é, em nosso modo de entender, maior do que o tempo vivido pelo sujeito no interior do contexto escolar. Assim, nesse primeiro momento, a problematização opera no nível da história individual e, mais particularmente, no nível da história escolar individual dos futuros professores (MIGUEL e MIORIM, 2004, p. 171).

Nessa oportunidade, estavam presentes a professora Marilena, responsável pela disciplina PEB, a professora Heloisa, orientadora da pesquisa, o pesquisador Vinícius e alguns alunos do curso: Beatriz, Jane, Michel, Natalia, Noemi, Renata e Tiago. Foram nove os temas elencados pela professora Marilena: 1) Educação e Política no Brasil; 2) Realidade das Nossas Escolas; 3) Dos Ensinos Fundamental e Médio; 4) Debate entre a Exclusão e Inclusão; 5) A Educação Básica em uma Escola Pública; 6) Memória: Alguns Aspectos da Política

[6] As *memórias individuais* elaboradas pelas duplas de alunos serão apresentadas no capítulo 4 deste trabalho.

Educacional Brasileira; 7) Violência nas Escolas; 8) Desafios e Perspectivas na Política Educacional Brasileira; 9) Educação x Professor de Matemática: Métodos Avaliativos no Âmbito da Sala de Aula e Cotidiano. Formaram-se duplas de alunos e cada uma escolheu um tema dentre os nove propostos. As duplas e seus respectivos temas ficaram assim distribuídos: Beatriz e Jane escolheram o tema "Educação e Política no Brasil"; Noemi e Tiago optaram por "Debate entre a Exclusão e Inclusão"; Renata, que posteriormente formou dupla com Michel, aluno ausente nesta ocasião, escolheu a temática "Educação x Professor de Matemática: Métodos Avaliativos no Âmbito da Sala de Aula e Cotidiano"; Natalia, que optou por trabalhar sozinha, escolheu pesquisar "Memória: Alguns Aspectos da Política Educacional Brasileira".

Para os demais alunos, ausentes naquela ocasião, Bruno, Fernanda, Larissa e Lucas, a escolha do tema e a elaboração da *memória individual* foram solicitadas na aula seguinte, no dia 14 de maio de 2012. Uma apresentação da proposta por escrito foi feita, via e-mail (APÊNDICE 9.1), após a aula do dia 09 de maio, por meio de uma mensagem que teve dois objetivos: o primeiro, apresentar a proposta aos alunos ausentes no dia 09 de maio de 2012, e o segundo, oficializar com todos os alunos o plano de trabalho. As duplas restantes foram formadas por Fernanda e Bruno, Lucas e Larissa e ambas optaram por investigar sobre o tema "Violência nas Escolas". Portanto, dentre os nove apresentados foram eleitos cinco temas, trabalhados por cinco duplas de alunos e um tema trabalhado por uma aluna. Os temas dois, três, cinco e oito não foram, assim, estudados.

Após a atividade de escolha dos temas e elaboração das *memórias individuais*, partiu-se para o estudo dos referenciais relacionados a cada tema[7]. Tais textos foram propostos pela professora Marilena, responsável pela disciplina PEB e pelos pesquisadores. Esse momento do trabalho teve por finalidade assegurar aos acadêmicos informações sobre o tema em questão, inclusive dando subsídios para a complementação das questões do roteiro de entrevista com um professor em serviço, a ser elaborado pelas respectivas duplas. Trabalho este também previsto em pesquisas que se utilizam da HO como metodologia.

Souza (2011), por exemplo, chama atenção para os cuidados que devem ser adotados no processo de elaboração do roteiro para investigação de um determinado tema. Para essa autora, é necessário que, durante essa preparação, o pesquisador colete a maior quantidade possível de informações sobre o tema, pois esse roteiro, durante a entrevista, terá o papel "de

[7] Tais referenciais serão apresentados no capítulo 4 deste trabalho.

cuidar para que o depoente não se afaste demais, nem deixe de abordar questões relevantes à condução do estudo" (Ibid., p. 75).

Esses textos foram lidos e, em alguns momentos, discutidos entre alunos, professora Marilena e pesquisadores. Além dos textos referentes aos temas, à medida que as aulas da disciplina eram ministradas, íamos apresentando aos alunos textos e alguns trabalhos desenvolvidos pelo GHOEM que apresentavam entrevistas, transcrições e textualizações[8]. Nossa intenção era familiarizá-los com os procedimentos que posteriormente utilizariam. Sempre ao final de cada aula marcávamos uma conversa para esclarecer as dúvidas sobre o método a ser empregado na atividade e, posteriormente, esses esclarecimentos eram feitos via e-mail.

As questões para os roteiros foram propostas pelas respectivas duplas de alunos, complementadas e amplamente discutidas com os pesquisadores e a professora Marilena, via pesquisador (APÊNDICE 9.2)[9], sendo que esses encaminhamentos eram feitos via e-mail[10]. Finalizado o roteiro, os grupos realizaram contato com o professor a ser entrevistado. Em alguns casos, esse contato foi realizado nas escolas onde os alunos da disciplina PEB realizavam seus estágios obrigatórios vinculados à disciplina de Prática de Ensino[11], em outros, na escola onde participavam do projeto PIBID[12] e, em alguns casos, houve contato com professores que estão cursando a Pós-Graduação em Educação Matemática, na Unesp/Rio Claro[13]. Os alunos da disciplina PEB buscaram fazer contato com profissionais que conheciam, pois, segundo eles, essa seria uma maneira de facilitar a apresentação da

[8] Foram apresentados os trabalhos de Martins-Salandim (2007) e Souza (2006). Posteriormente sugerimos o acesso ao site do GHOEM, onde encontrariam outros trabalhos para tomarem como referência. Sugerimos, também, o estudo do texto produzido por Tourtier-Bonazzi (2006), que faz um levantamento sobre os cuidados que devem ser tomados ao se iniciar uma pesquisa em HO, sobretudo a prudência que se deve assumir na exploração de um testemunho oral. Esse texto tece considerações a respeito da elaboração do roteiro para entrevista, da seleção do possível colaborador, a postura que o entrevistador deve assumir durante o contato com o professor e posteriormente com a manipulação do material produzido com a entrevista e recomendações aos pesquisadores para a elaboração do processo de transcrição dessa entrevista.

[9] Esse apêndice está divido em seis subseções que contemplam respectivamente os roteiros elaborados com as respectivas duplas de alunos.

[10] No apêndice 9.5 estão apresentadas as textualizações dos alunos e, nesses textos, novas informações sobre a composição do roteiro referente ao tema pesquisado por cada dupla.

[11] As escolas a que me refiro são: E. E. Professora Heloísa Lemenhe Marasca e E. E. Professor João Batista Leme.

[12] Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência. O PIBID é um Programa do Ministério da Educação – MEC e CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) destinado aos cursos de Licenciatura. Larissa, Lucas e Natalia eram os alunos bolsistas desse programa na época da intervenção na aula da disciplina PEB. No curso de Licenciatura em Matemática da Unesp/Rio Claro, esse programa é desenvolvido em parceria com a E. E. Professor Marciano Toledo Piza.

[13] Refiro-me à professora Carla Regina Riani Hilsdorf Saullo, mestranda e cujo contato se deu com os alunos Noemi e Tiago, e ao professor Flávio de Souza Coelho, doutorando contatado pelas alunas Beatriz e Jane.

proposta[14]. Aos professores que aceitaram colaborar com a atividade, primeiramente, foi entregue uma carta de apresentação assinada pelo pesquisador Vinícius e pela professora da disciplina (APÊNDICE 9.3)[15]. Essa carta buscou apresentar as etapas da pesquisa aos professores, além de oficializar o contato e firmar a colaboração dos futuros entrevistados com o trabalho. Nos casos em que a entrevista foi realizada na própria escola, também foi entregue uma carta de apresentação da pesquisa ao diretor responsável pela instituição de ensino (APÊNDICE 9.4)[16].

Com relação à entrevista propriamente dita, foi realizada de acordo com a possibilidade de dias e horários de cada professor entrevistado, sendo, inclusive, atendidos os pedidos de alguns professores para terem acesso ao roteiro previamente à realização da entrevista, para que pudessem organizar a fala sobre o tema. O roteiro funcionou como um guia maleável das entrevistas, já que em todos os casos, novas questões emergiam, à medida que a entrevista era conduzida[17]. O pesquisador acompanhou a realização das entrevistas pelos alunos, exceto em um caso em que a dupla aproveitou uma oportunidade em que estavam na escola em virtude de outra atividade e encontraram o professor, inicialmente contatado, disponível. Como estavam com o material necessário e o professor aceitou ceder a entrevista naquela ocasião, realizaram a gravação[18].

Essas entrevistas foram gravadas na forma de áudio e posteriormente submetidas a um processo que em HO conhecemos como "transcrição". Esse é o momento da passagem do oral (a gravação) para o escrito (texto da entrevista autorizada pelo colaborador). Esta é a primeira instância do processo de registro escrito do material oral colhido na entrevista. Foi o momento em que os alunos fizeram a passagem literal, minuciosa, do depoimento oral, colhido na entrevista com os professores, para o suporte escrito, buscando conservar as particularidades das falas dos depoentes, tais como vícios de linguagem, expressões populares, etc. Em todos os casos, os alunos iniciaram o processo de transcrição logo após a realização da entrevista, pois essa era uma das etapas previstas no cronograma de atividades que deveriam cumprir. Essa fase executada com tal agilidade possibilitou que os alunos

[14] No Capítulo 4, na textualização da entrevista feita com os alunos estão explicitadas as particularidades desses contatos.
[15] Este documento teve por intenção descrever ao entrevistado algumas particularidades da atividade, tais como: objetivo, método de pesquisa, forma como a entrevista seria recolhida e procedimentos a serem empregados no tratamento de tal entrevista.
[16] Foram os casos das duplas Larissa e Lucas; Fernanda e Bruno; Michel e Renata; e Natalia.
[17] Considerações a respeito dessas novas questões que surgiram durante a entrevista estão expostas nas textualizações das entrevistas realizadas com os alunos da disciplina PEB, textualizações que compõem o capítulo 4 deste trabalho.
[18] Refiro-me à entrevista dos alunos Larissa e Lucas com o professor Valmir Rogério Torres; outros detalhes dessa entrevista estão explicitados no capítulo 4 desta dissertação.

transcrevessem todos os momentos da entrevista, antes que tais particularidades se perdessem na memória dos entrevistadores. Concordamos com Tourtier-Bonazzi (2006) que a transcrição feita o quanto antes pelo próprio entrevistador é uma adequada forma de conservar as informações da entrevista, por meio do intercâmbio do áudio com as lembranças do momento da gravação. Nos casos em que foi solicitado, o pesquisador colaborou com essa atividade, transcrevendo parte da entrevista gravada.

Em seguida a essa transcrição literal das entrevistas, os alunos da disciplina iniciaram a fase de textualização (APÊNDICE 9.5)[19], que de acordo com Garnica (2003),

> [...] é o momento em que o pesquisador transforma mais radicalmente a transcrição, reordenando cronologicamente as informações e constituindo um texto coeso, pleno, sem os momentos de perguntas e respostas, assumindo para si a primeira pessoa do narrador. A textualização é um texto do historiador que respeita os dados do depoimento, mas está essencialmente alterado em seu estilo (p. 17).

O processo de elaboração das textualizações das entrevistas pelos alunos foi acompanhado pelo pesquisador e pela orientadora da pesquisa e, inclusive, as dúvidas que eventualmente surgiram durante esse procedimento foram mediadas por esses pesquisadores. Esse foi um momento importante para os alunos, pois entendemos que, ao textualizar suas entrevistas, o pesquisador-entrevistador o faz com os olhos de quem analisa determinado(s) fenômeno(s) – isto é, busca responder determinadas questões de cunho (histórico, prático ou teórico) – e esse processo o ajuda relacionar as experiências (ou fatos) contadas(os) às discussões teóricas já estudadas, conduzindo-o a novas análises e considerações sobre o tema pesquisado. Por todos esses aspectos é que essa etapa foi proposta. Com essa atividade, pretendeu-se promover uma situação de análise por parte dos acadêmicos, similar à análise do pesquisador ao textualizar suas entrevistas, usando a metodologia da HO.

> A textualização que, por sua vez, passa por um processo de legitimação pelo entrevistado torna-se, neste caso, um novo objeto – no sentido de que não se trata mais nem do que ocorreu no momento da entrevista, nem da transcrição do registro daquele momento – para o qual o entrevistado produz novos significados ao ler e sugerir alterações e acréscimos. A textualização (em seu desenvolvimento) pode ser vista, assim, como um processo colaborativo entre aquele que quer se fazer entendido – o entrevistado – e aquele que almeja produzir um texto com os pensamentos do outro – o pesquisador – entrevistador (SILVA, 2010, p. 6).

[19] Todas as textualizações elaboradas pelos alunos da disciplina PEB estão apresentadas no apêndice 9.5 deste trabalho.

Contudo, mesmo que o pesquisador faça uso das mesmas expressões que o entrevistado, ele jamais conseguirá escrever as mesmas coisas, ou seja, "o pesquisador coloca-se em um movimento de instituir palavras, *plausivelmente*, de uma maneira que ele acredita que o entrevistado diria" (SILVA e SANTOS, 2012, p. 117).

Posteriormente à textualização, veio a última etapa prevista em nossa intervenção. Os alunos envolvidos na atividade proposta tiveram oportunidade de apresentar aos seus pares, à professora e aos pesquisadores, durante a última aula da disciplina ocorrida no dia 27 de junho de 2012, os resultados dos trabalhos, suas impressões, facilidades e dificuldades. Nesse momento, os alunos da turma tiveram contato com a investigação relacionada ao tema de cada colega. Em tais apresentações, filmadas pelos pesquisadores, foi possível conhecer as narrativas registradas a partir das entrevistas gravadas e posteriormente transcritas, e também os modos como os alunos compreendem e consideram o que foi narrado pelos profissionais, naquele contato e nas discussões promovidas durante o desenvolvimento das propostas da disciplina.

Após essas apresentações, embora a disciplina PEB tenha sido finalizada, os acadêmicos e pesquisador retomaram o contato com os respectivos professores entrevistados para possibilitar o acesso às gravações, transcrições e textualizações geradas a partir da entrevista, para que tivessem direito total em relação às suas memórias, pudessem vetar, alterar, complementar ou refazer frases que julgassem passíveis de veto, alteração e/ou complementação. Com isso, observamos que os acadêmicos tiveram mais um momento para discutir o tema pesquisado.

Ao passar por esse processo de legitimação, a textualização torna-se um novo objeto. "O processo de 'correção' instaurado na devolução do texto construído ao depoente coloca-se como um momento de negociação de significados e de busca pela aceitação daquilo que digo e, acredito, ele diria" (SOUZA, 2011, p. 22). Concordamos que o processo de textualização e sua legitimação vai além de um conjunto de procedimentos com vistas a informações coletadas durante a realização do trabalho, "cada textualização é um exercício de análise em busca de convergência. [...] Dialogar seria um caminho em direção a uma maior aproximação entre os seres biológicos e cognitivos e, assim, em direção a uma maior influência no processo comunicativo" (Ibid., p. 22).

> [...] nas pesquisas em História Oral, essas textualizações não se constituem como uma apresentação dos dados, para que depois o pesquisador teça suas análises, ou como um exercício analítico em si. [...] As textualizações constituem-se como movimentos de análises, movimentos de teorizações,

> construções narrativas que possibilitam compreensões do tema pesquisado (SILVA e SANTOS, 2012, p. 115).

Assim, nossa proposta de intervenção também buscou propiciar e analisar tais movimentos de análise, teorizações e construções narrativas por parte dos alunos envolvidos.

Após a leitura das textualizações por cada depoente, os alunos fizeram as modificações daquilo que cada professor(a) entrevistado(a) sugeriu inserir ou retirar de seu depoimento. Após chegarem a um consenso, ou seja, a uma versão da textualização que satisfizesse o professor colaborador e o aluno entrevistador, foi solicitado ao professor a assinatura de uma carta de cessão de direitos (APÊNDICE 9.6)[20] autorizando a posterior publicação de seu nome e utilização da entrevista concedida[21]. O pesquisador esteve junto com os alunos e colaboradores neste momento, também.

3.2) Segundo momento: a HO como metodologia de pesquisa

Com base nos estudos sobre a HO apresentados no capítulo anterior, organizamos todo o processo de intervenção descrito na seção anterior, como também os procedimentos de análise dos resultados da mesma. Nesta seção, descreveremos os passos adotados após a realização da intervenção didático-pedagógica, com vistas à análise desses resultados.

Compreendemos que, além de considerar as observações dos momentos da intervenção, bem como os dados produzidos junto com os alunos da disciplina, questionar estes sobre suas impressões acerca da intervenção proposta era um procedimento legítimo de uma pesquisa em HO.

Assim, a partir das observações realizadas e registros produzidos junto aos momentos da intervenção, buscamos questionar os alunos da disciplina, indagando-os sobre suas impressões, dificuldades e facilidades quanto à realização de uma proposta como essa. Não visamos "testemunhos no sentido daquilo que se viu ou presenciou (do fato 'tal como aconteceu'), mas um registro daquilo que se percebe, no presente, de algo que se vivenciou" (MARTINS-SALANDIM, 2012, p. 57). Para isso, lançamos mão de um procedimento de pesquisa, tal qual realizado pelos próprios alunos, ou seja, seguimos os protocolos de pesquisa

[20] Esse apêndice está divido em cinco subseções que contemplam respectivamente a carta de cessão de cada professor entrevistado.

[21] Apenas um dos professores entrevistados preferiu não se identificar. Segundo ele, sua entrevista aponta para alguns pontos polêmicos da Educação e por isso gostaria de não se comprometer, contudo gostaria que as informações prestadas fossem registradas. Ele sugeriu que ao invés de seu nome, fosse utilizado um pseudônimo, e essa solicitação foi respeitada e atendida. Desse modo, passamos a denominá-lo Marcos Gomes Zaqueu da Silva, nome sugerido pelo próprio professor.

que têm sido negociados entre os pesquisadores que propõem a HO como uma metodologia em potencial para pesquisas e estudos sobre a Educação Matemática.

> Esses protocolos, ainda que não sejam aplicados de forma rígida, estática, seguindo um mesmo padrão, têm sido frequentes: seleção dos depoentes, elaboração de um roteiro para entrevistas, entrevistas gravadas e/ou filmadas, transcrição das entrevistas, textualização, conferências, assinatura de carta de aceite pelos depoentes e análise (MARTINS-SALANDIM, 2007, p. 26).

Iniciamos essa etapa com a elaboração de um roteiro base (APÊNDICE 8.7) para a realização das entrevistas com os alunos. Para tanto, buscamos subsídios nas observações realizadas durante o processo de intervenção na disciplina PEB e na gravação das apresentações feitas pelos alunos ao final da intervenção. Esse roteiro contemplou questionamentos comuns a todos os grupos, indagações a respeito das diversas fases da atividade, questões referentes a cada tema trabalhado e a cada bibliografia estudada. Além da elaboração das questões para os alunos, também estruturamos o roteiro da entrevista (APÊNDICE 8.8) realizada com a professora Marilena. Nosso propósito com essa entrevista, como dissemos anteriormente, foi alçar um histórico sobre a disciplina PEB, visto a larga experiência dessa professora com a disciplina há vários anos, além de buscar compreender suas perspectivas sobre os efeitos de uma atividade como essa para o encaminhamento dos temas trabalhados na disciplina e os reflexos dessa proposta na formação daqueles futuros professores[22].

Tais entrevistas foram realizadas durante o segundo semestre de 2012 e a maioria dos contatos com os alunos para a realização das mesmas foram feitos via email. Nessas mensagens foi encaminhada uma carta de apresentação (APÊNDICE 9.3) ratificando as intenções dessa fase do trabalho – etapa que já havia sido anunciada no início da pesquisa. Além disso, encaminhamos o roteiro de entrevista para que os alunos pudessem se organizar quanto às informações que seriam prestadas[23]. Nesse mesmo período, à medida que as entrevistas eram realizadas, estivemos envolvidos com os processos de transcrição, textualização e legitimação desses depoimentos por meio da assinatura do documento de cessão de direitos (APÊNDICE 9.9).

Lembramos que a textualização é vista por nós, pesquisadores em HO, como um documento histórico. “Uma das funções da História Oral é, segundo nossas concepções,

[22] A textualização da primeira parte dessa entrevista foi apresentada no capítulo 2 desta dissertação, como uma complementação do histórico da disciplina PEB.

[23] Outras particularidades desses contatos, bem como a apresentação da professora Marilena e dos alunos estão respectivamente descritos na textualização do capítulo 2 e nas textualizações do capítulo 4.

intencionalmente constituir fontes (daí nossa disposição em tornar públicos, na íntegra, os documentos que elaboramos[24])" (GARNICA, FERNANDES e SILVA, 2011, p. 237).

Nessa etapa do trabalho, buscamos compreender as impressões que os alunos e a professora da disciplina PEB tiveram quanto à proposta de ter, durante o curso, a HO como uma abordagem didático-pedagógica dos temas estudados em tal disciplina. Embora, durante essas entrevistas, os alunos e a professora tenham, várias vezes, adotado uma postura analítica quanto à realização de uma proposta como essa, não visamos, nem sugerimos e muito menos exigimos que assim eles procedessem. Nosso objetivo com essas entrevistas foi que os alunos e a professora relatassem suas experiências frente a tal proposta. Cabe ao pesquisador a tarefa de conduzir a análise a partir dos depoimentos que foram coletados. Embora o pesquisador não tenha recursos para impedir que seus depoentes assim procedam, é um equívoco esperar que seus entrevistados venham a agir dessa forma. Aliás, essas análises críticas, feitas pelos depoentes, nem sequer devem ser compreendidas como análises do pesquisador.

3.2.1) Sobre a análise da intervenção didático-pedagógica

Durante nossas análises, intencionamos narrar nossas compreensões acerca do que nos foi revelado, singularmente, em cada entrevista e sobre o que essas narrativas nos fazem refletir quanto às possibilidades e potencialidades do uso da HO como abordagem didático-pedagógica na disciplina PEB do curso de Licenciatura em Matemática da Unesp/Rio Claro.

Inspirados em Martins-Salandim (2012), foi nossa intenção decompor o processo de análise em duas instâncias. A primeira, denominada "análise de singularidades", teve o propósito de examinar as singularidades das narrativas de cada aluno da disciplina PEB.

Na perspectiva de Martins-Salandim (2012), a "análise de singularidades" configura-se em um processo de sistematização de uma etapa de análise que busca registrar, segundo o ponto de vista do pesquisador, o que caracteriza cada depoente e cada depoimento em suas particularidades e peculiaridades. De acordo com essa autora, realizar uma análise de singularidades significa produzir uma narrativa sobre e a partir de cada uma das entrevistas realizadas na pesquisa, atentando-se para o que, individualmente, cada uma delas dispara na direção dos interesses do pesquisador. "Neste sentido, buscamos registrar nossas percepções

[24] Essa divulgação pública é feita nos relatórios de pesquisa (as dissertações e teses defendidas por membros do Grupo), dado ser muito difícil, por exemplo, divulgar esses textos, na íntegra, em outros tipos de produção, como artigos. Exceções ocorrem: exemplos são as textualizações publicadas por Garnica (2007) e Garnica e Toledo (2008).

de como cada narrativa apresenta-se, seu fio condutor, suas marcas" (MARTINS-SALANDIM, 2012, p. 242).

> Uma característica fundamental da metodologia qualitativa é sua singularidade e a não compatibilidade com generalizações. A história oral inscreve-se entre os diferentes procedimentos do método qualitativo, principalmente nas áreas de conhecimento histórico, antropológico e sociológico. Situa-se no terreno da contrageneralização e contribui para relativizar conceitos e pressupostos que tendem a universalizar e a generalizar as experiências humanas (DELGADO, 2006, p. 18).

No entanto, deve-se alertar ao ímpeto que esse momento da análise sugere, isto é, esse não é um processo de síntese das textualizações, mas sim uma instância do trabalho de interpretação dos depoimentos que propõe a análise das textualizações em suas singularidades. Mas, deve-se considerar ainda que, independente dos esforços do analista, a análise nesse formato conserva momentos de síntese das textualizações que naturalmente o pesquisador não consegue extirpar totalmente durante sua atividade.

Martins-Salandim (2012) chama a atenção para esse método de análise no que se refere à sua potencialidade como ferramenta de interpretação de uma situação específica. Nesse sentido, em nosso trabalho, tal potencialidade nos parece significativa, pois ambicionamos compreender as possibilidades de uma atividade de intervenção com o uso dos recursos da HO em um curso específico de uma universidade específica, a partir de blocos de situações específicas vivenciadas pelas duplas de alunos e pela aluna. Nesse sentido, a análise de singularidades possibilita a interpretação dessa proposta em relação a cada situação experimentada nos trabalhos dos alunos, bem como de seus depoimentos sobre as situações, conservando, o máximo possível, o julgamento singular de cada um deles sobre a atividade.

Embora a intenção da análise de singularidades não seja detectar as tendências que subsidiarão a análise que, convencionamos classificar por "análise das possibilidades e potencialidades", é natural que essa primeira instância de análise permita notar temas que se conservam insistentemente na coleção de testemunhos coletados. Compreendemos que ela possibilitará, então, a condução da segunda instância de análise, a qual só poderá ser conduzida a partir de um cotejamento de fontes (MARTINS-SALANDIM, 2012).

A segunda instância analítica tratou da "análise de convergências e regularidades", isto é, nesse procedimento analítico buscamos elementos que insistentemente se mostraram em uma série de fontes e que, nesse mesmo conjunto, convergiam para uma mesma opinião ou divergiam; como também aqueles elementos que regularmente apareceram, aos nossos olhos, nas entrevistas, mas não tratavam-se de convergências ou divergências. Almejamos, portanto,

desenvolver uma análise voltada para a compreensão do que foi possível em uma atividade que buscou promover a HO como estratégia de intervenção em um panorama mais geral a partir das narrativas.

Entretanto, nesta investigação, visando nossos objetivos, optamos por ampliar esta segunda instância de análise dos dados produzidos, ou seja, além das convergências, regularidades e possibilidades de uma atividade que teve a HO como estratégia de intervenção em uma caso específico, também exploramos as potencialidades que, segundo nossas análises, serão significativas em atividades futuras que promovam a HO como uma abordagem didático-pedagógica.

Durante o processo de análise das possibilidades e potencialidades, portanto, buscamos compreender quais as contribuições da abordagem didático-pedagógica constituída pela HO na disciplina PEB oferecida ao curso de Licenciatura em Matemática da Unesp/Rio Claro, em 2012, para a formação inicial dos professores de Matemática na situação específica[25] projetada e executada nesta pesquisa, de modo mais despregado das singularidades de cada narrativa (MARTINS-SALANDIM, 2012), e, também, refletimos sobre o que pode ser explorado em atividades futuras que empreguem a HO como abordagem didático-pedagógica.

Como anunciado por Toillier (2013), para que os dados produzidos, compostos de entrevistas orais, documentos oficiais, notas de aula e referenciais bibliográficos, não fiquem sem sentido, devemos atribuir significado ao que obtemos. "A nossa constituição como pesquisador em Educação Matemática se dá não apenas na recolha de evidências até chegar a um tesouro, mas na construção de um movimento de análise dos nossos dados, para que, então, eles se constituam como um tesouro para nós" (p. 184).

Segundo Bogdan e Biklen (1999), a investigação qualitativa de pesquisa exige que nada existente no mundo seja investigado com a premissa de ser trivial, pois os vários elementos encontrados na pesquisa têm potencial para constituir um vestígio que nos possibilite formular uma percepção mais esclarecedora de nosso tema de estudo.

Compreendemos que nosso exercício de análise não teve início apenas depois das entrevistas realizadas e registradas nas textualizações, mas durante toda a evolução da

[25] A partir das indicações da banca, durante a realização do exame de qualificação, compreendemos que, certamente, nesta pesquisa, não seria possível uma generalização, não poderíamos concluir que as contribuições seriam as mesmas se mudássemos qualquer componente do quadro estudado. Pois, não haverá outro primeiro semestre de 2012, nem outra turma na qual, o pesquisador, um componente fundamental na situação, estará realizando sua pesquisa de mestrado. Além disso, concordamos com Marques (2013) que as compreensões do fenômeno pesquisado são múltiplas dependendo, do ângulo segundo o qual os dados produzidos são analisados por parte de cada leitor.

pesquisa. Estabelecemos elementos de análise desde a delimitação da questão de pesquisa, no acompanhamento das atividades realizadas pelos alunos da disciplina, na elaboração do roteiro para as entrevistas, nos vários fatores levados em conta durante as entrevistas, desde a postura dos colaboradores e do pesquisador, até seus gestos e emoções. Enfim, ao ordenarmos as falas, durante o procedimento de textualização, já esboçamos algumas de nossas intenções e iniciamos um processo analítico.

Portanto, foi por meio dos vestígios, disparados pelas lembranças dos entrevistados, sobre a atividade realizada, que encontramos algumas respostas para a nossa pergunta de pesquisa. Esses vestígios configuraram nossa argumentação sobre as limitações e o que é possível e potencial em uma abordagem didático-pedagógica que envolva a HO.

CAPÍTULO 4

NARRATIVAS DOS COLABORADORES

Este capítulo está dividido em seis blocos temáticos que contemplam os temas dos trabalhos realizados pelos grupos de alunos da disciplina PEB durante a proposta de abordagem com a utilização dos recursos da HO. Em cada bloco são apresentados os nomes dos alunos que compõem a dupla, sendo que o primeiro se refere ao trabalho individual de uma aluna, a *memória individual* com as primeiras questões para o roteiro e a textualização da entrevista feita com esses alunos sobre suas impressões quanto à participação em uma atividade como esta desenvolvida na disciplina PEB. Estruturamos a apresentação das narrativas dos colaboradores desta forma para facilitar a compreensão do trabalho, já que, em um mesmo bloco, se expõe tudo o que é referente a uma única dupla ou aluna. Finalizamos este capítulo com a apresentação da segunda parte da entrevista com a professora Marilena Aparecida Jorge Guedes de Camargo, sobre suas considerações com relação às atividades realizadas na disciplina PEB.

4.1) Natalia Zulmira Massuquetti de Oliveira

4.1.1) Memória Individual de Natalia

Escolhi o tema “Memória: Alguns Aspectos da Política Educacional Brasileira”, pois considero que a memória dos acontecimentos na política pode contribuir para traçar e pensar nas perspectivas e também para entender a atual política educacional no Brasil.

Alguns fatos de nossa política educacional eu vivenciei como aluna, mas ter a oportunidade de “ouvir” de um professor que passou por alguns destes acontecimentos pode contribuir para enriquecer meus conhecimentos.

Também pretendo, por meio das memórias, ter condições de, olhando para a política atual, pensar em possibilidades e desafios para o futuro da política educacional brasileira.

Gostaria de entrevistar um professor que estivesse lecionando no período de 1990 a 1997, quando a LDB estava em processo de aprovação e também após a sua implementação. Se isso fosse possível, eu perguntaria para ele:

1) Gostaria de saber a opinião do professor sobre a LDB?

2) Quais eram as suas expectativas com relação a LDB?
3) Como foi o processo de sua implementação na escola?
4) Alguma de suas expectativas foi contemplada?
5) As dificuldades de sua implementação; contribuições e prejuízos para a Educação; avanços e retrocessos após a implementação; política de avaliação e controle da Educação;política educacional e a carreira docente; política educacional e privatização do ensino; política educacional e Educação de qualidade.
6) "Educação para todos X Educação de qualidade para todos", o que as políticas educacionais proporcionaram (perspectivas atuais e passadas).

4.1.2) Entrevista com Natalia

Os contatos realizados com Natalia foram sempre muito tranquilos. Desde o início da atividade, esteve disposta a colaborar com nossa proposta de trabalho. Com seriedade, se dedicou ao cumprimento de cada uma das etapas da intervenção de ensino proposta por nós e pela professora da disciplina PEB.

Conservando sua gentileza, prontamente acolheu nosso convite para essa entrevista. Natalia licenciou-se em Matemática ao fim do primeiro semestre de 2012 e, por essa razão, esse contato foi estabelecido via e-mail, no fim do mês de setembro do mesmo ano. A única exigência feita por ela, anteriormente à gravação da entrevista, foi ter acesso ao roteiro de questões para que pudesse se programar quanto às informações a serem prestadas, além disso, poder vasculhar antecipadamente na memória recordações sobre seu trabalho. Esta solicitação foi atendida.

A entrevista foi realizada no dia 11 de outubro de 2012, nas dependências do departamento de Matemática da Unesp/Rio Claro. Estava uma tarde chuvosa e, além disso, era véspera de feriado – 12 de outubro, dia de Nossa Senhora Aparecida, Padroeira do Brasil – por isso, a movimentação de pessoas no departamento estava reduzida. Essa entrevista foi registrada em gravação de 38'24''. Natalia falou muito espontaneamente, relembrando cada momento do trabalho envolvendo HO realizado durante a disciplina de PEB. Falamos sobre todas as fases da atividade e, a partir de intervenções do pesquisador, diversos assuntos referentes ao trabalho e ao tema surgiram. A fala da colaboradora foi bem articulada, o que lhe permitiu apontar dificuldades e facilidades quanto ao desenvolvimento da tarefa.

Embora Natalia não tenha entrevistado exatamente o professor que ela esperava – alguém que tivesse atuado na época de implementação da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação –, sentiu-se privilegiada ao encontrar um professor de História que possuía muitas informações sobre esse período.

Falamos sobre os procedimentos para o tratamento da entrevista, tais como transcrição, textualização, conferência do texto editado e sobre a cessão de direitos para o uso desses documentos produzidos. Natalia manifestou interesse em receber, também, a gravação desta entrevista.

Textualização da entrevista com Natalia

Boa tarde, primeiramente gostaria de dizer que é um prazer você ter aceitado participar de mais essa etapa da atividade. Mesmo tendo concluído o curso no semestre passado, se dispor a continuar com o trabalho. O que vou lhe perguntar hoje são coisas relacionadas ao trabalho que você realizou na disciplina Política Educacional Brasileira. Então, para começar a gravação, gostaria que você se apresentasse da forma como você gostaria de aparecer na transcrição dessa entrevista, informações tais como: o nome, a idade, quando e por que decidiu ingressar no curso de Licenciatura em Matemática, como foi o curso para você e o que está fazendo atualmente?

Meu nome é Natalia Zulmira Massuquetti de Oliveira, tenho vinte e seis anos, ingressei no curso de Licenciatura em Matemática na Unesp[1] em 2008 e concluí em julho de 2012. Optei pelo curso de Licenciatura em Matemática pelo desejo de exercer o magistério e por gostar de Matemática. Sempre gostei mais da área de exatas e acho que isso influenciou um pouco na minha decisão. O curso de licenciatura foi bom, sempre tive bastante dificuldades, acho que a maioria dos alunos da Matemática aqui tem, tirando alguns que são muito espertos, eu sou a normal *[risos]*.

Esse ano só fiz duas disciplinas: a disciplina na qual participei dessa atividade, que foi Política Educacional Brasileira, que deveria ter cursado no ano passado, mas que resolvi deixar para esse ano; e Geometria Euclidiana II, que era uma matéria que tinha pendente. Então, estava um pouco mais tranquila nesse semestre. Por isso, foi possível me dedicar à disciplina e aproveitar mais o trabalho, diferente de alguns colegas que, na correria do curso, têm que ficar dividindo as coisas.

Em agosto de 2012, assumi aulas no estado de São Paulo, na cidade de Cordeirópolis[2], Estou trabalhando com cinco salas de aula, sendo três de nono ano do Ensino Fundamental,

[1] Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Câmpus de Rio Claro/SP.
[2] Cidade localizada aproximadamente a 18 km de Rio Claro.

uma do primeiro ano e outra do segundo ano do Ensino Médio. É o começo, tem muitas coisas acontecendo, algumas que esperava, outras não. Algumas são agradáveis, outras não. Então, estou me acostumando com o processo de começar a trabalhar.

Também cursei duas disciplinas como aluna especial no curso de Pós-Graduação em Educação Matemática da Unesp/Rio Claro. As disciplinas foram: Conteúdos e Metodologias do Ensino Fundamental e Médio; e Filosofia da Educação Matemática. Minha intenção é fazer o processo de seleção para o mestrado no ano de 2013 para começar em 2014 e espero que corra tudo bem.

Feita esta apresentação, gostaria de direcionar nossa conversa para a atividade proposta na disciplina Política Educacional Brasileira. Para isso, faço a seguinte consideração: seu tema foi "Memória: alguns aspectos da política educacional brasileira". Gostaria de esclarecer melhor os motivos que fizeram você optar por esse tema, considerando aqueles que você destacou em sua memória individual no início da atividade.

Então, o que me chamou a atenção foi a questão da memória, a possibilidade de olhar para o passado por meio da memória das pessoas, foi isso que pensei. Por isso, escolhi esse tema, para buscar entender como se chegou ao que se tem hoje. A minha ideia inicial era conseguir um professor que tivesse lecionado no período de implementação da lei de Diretrizes e Bases da Educação[3], para conhecer como era antes, como foi o processo de implementação e suas posteriores consequências. Mas, eu não consegui isso.

Até porque foi um pequeno momento que vocês tiveram para justificar a escolha do tema.

Então, o tempo foi curto para tudo isso, para amadurecer melhor as coisas.

Gostaria que você comentasse um pouco, por favor, se anteriormente já havia realizado alguma atividade como essa que foi proposta. O que você tem a dizer sobre uma atividade como essa? Para recordarmos a proposta é: "A história Oral como uma abordagem didádico-pedagógica na disciplina de Política Educacional Brasileira".

Foi a primeira vez. Nunca tinha feito um trabalho de entrevista que envolvesse todo esse processo, transcrição e textualização. Nem mesmo tinha utilizado a entrevista para investigar um tema, acho que é uma abordagem válida, é uma forma de você estudar antecipadamente o tema, para saber o que você quer investigar, o que o entrevistado pode te

[3] Lei Federal n° 9.394/96 – LDBEN – é a lei orgânica e geral da educação brasileira. Como o próprio nome diz, dita as diretrizes e as bases da organização do sistema educacional brasileiro.

passar além daquilo que você encontra nos livros, por exemplo. Ou, confirmar por meio de experiências dessa pessoa algo que você tenha visto na teoria. Então, acho que a História Oral pode ser uma ferramenta que permita chegar ao conhecimento das ideias dessa disciplina.

Posteriormente à entrevista, você fez uma introdução contando como foi o contato com o professor. Gostaria de saber um pouco mais sobre isso, desde o primeiro contato com ele.

Na verdade, o contato com ele foi feito por meio de outros professores que eu conhecia na escola; como eu era aluna do PIBID[4], tinha mais proximidade com os professores de Matemática da escola, apenas o conhecia de vista, das reuniões de HTPC[5]. Inicialmente a entrevista seria realizada com uma professora de Química, pois ela era a professora mais antiga da escola, porém essa profissional entrou de Licença Prêmio[6]. Depois disso, procurei uma das professoras de Matemática, contudo ela não se sentiu à vontade para fazer a entrevista, por isso ela indicou o professor Marcelo[7]. Então, foi por meio desta professora de Matemática que fomos apresentados. Por se tratar de um professor de História, ela considerou que ele teria mais informações para me passar. Como essa professora de Matemática já havia

[4] Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência. O PIBID é um Programa do Ministério da Educação – MEC e CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) destinado aos cursos de licenciatura. Segundo definição do Ministério da Educação, este programa tem por objetivo: incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o Ensino Médio; valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; promover a melhoria da qualidade da educação básica; promover a articulação integrada da educação superior com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial; elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas de educação superior; estimular a integração da educação superior com a educação básica nos Ensinos Fundamental e Médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública; fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem; valorizar o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica; proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola. CAPES, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PIBID:** Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Apresentação. Disponível em: <http://www.ccet.ufrn.br/matematica/doc/O_QUE_E_PIBID.pps>. Acesso em: nov. 2012.

[5] Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo. De acordo com a Portaria CENP nº 1/96· L.C. nº 836/97, o HTPC tem por objetivos I. Construir e implementar o projeto pedagógico da escola; II. Articular as ações educacionais desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola, visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem; III. Identificar as alternativas pedagógicas que concorrem para a redução dos índices de evasão e repetência; IV. Possibilitar a reflexão sobre a prática docente; V. Favorecer o intercâmbio de experiências; VI. Promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores; VII. Acompanhar e avaliar, de forma sistemática, o processo ensino-aprendizagem.

Desde o segundo semestre do ano de 2012, houve uma mudança na denominação dessa atividade, passando a ser chamada de ATPC (Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo).

[6] O servidor efetivo faz jus a uma licença remunerada, como prêmio, a cada cinco anos de efetivo exercício no serviço público estadual, pelo período de três meses. A Licença Prêmio concedida pode ser usufruída a qualquer tempo, em período integral, desde que a solicitação apresente o registro de acordo do Gerente/Diretor da área do servidor, que considera na decisão o interesse do serviço público.

[7] Marcelo Rodrigues, professor de História na Escola Estadual Marciano Toledo Piza em Rio Claro – SP.

tido acesso às questões do meu roteiro, ela mesmo conversou com ele, explicou as intenções do trabalho e ele aceitou. Foi tudo tranquilo, não tive nenhum problema, a escola sempre esteve à disposição. A única dificuldade que encontrei foi não conseguir um professor mais antigo, que era minha ideia inicial.

Falando um pouco sobre a atividade em si, a parte mais técnica daquelas etapas que foram apresentadas para você e que são inerentes ao trabalho com História Oral, por gentileza, você poderia falar um pouco sobre esses processos, como eles se deram? Começando pela elaboração do roteiro. Por se tratar da primeira atividade desse gênero que vocês fizeram, me recordo que sugerimos para vocês elaborarem um roteiro.

Se for analisar, mudaram bastante as primeiras questões apresentadas na memória individual com relação à versão final do roteiro da entrevista. Isso foi legal. Ter alguém para dar um retorno, tanto você, quanto depois a professora Heloisa, ajudou, porque eu não tinha experiência nenhuma. Tinha algumas ideias do que eu queria, mas não sabia como formular muito bem as questões para atingir aquilo que eu gostaria de saber. Foi difícil, porque, pensar nas questões de uma forma que a outra pessoa consiga entender aquilo que você quer, é uma coisa bem complicada, bem complexa. Depois de todo o processo, vejo que poderia ter mudado algumas coisas, mas acho que isso é questão de exercícios, de experiências para ter ideia daquilo que se quer e o que se pode alcançar por meio de uma entrevista.

Alguma das questões que você elaborou no início da atividade para a memória individual se manteve no roteiro final para a entrevista?

Sim, algumas se mantiveram, outras não, algumas se juntaram. Então, o roteiro inicial, feito naquele primeiro dia, mudou bastante com relação ao roteiro final. Acho que depois de todo o processo, se tivesse que fazer novamente uma entrevista sobre o mesmo tema, com outra pessoa, o roteiro seria diferente daquela versão final utilizada na realização da entrevista. Claro que algumas coisas se manteriam.

A professora Marilena, responsável pela disciplina Política Educacional Brasileira, foi quem fez o apontamento dos temas a serem trabalhados nessa atividade. Além disso, ela fez indicações de leituras específicas para cada tema. No seu caso, ela sugeriu os livros "Coisas velhas: um percurso de investigação sobre cultura escolar"[8], de autoria da própria

[8] CAMARGO, M. A. J. G. de. **Coisas Velhas:** um percurso de investigação sobre a cultura escolar (1928 – 1958). São Paulo: Editora Unesp, 2000.

Marilena e "Escola Estadual no Brasil: entre memórias e imagens"[9], escrito por Wilson Ricardo Antoniassi Almeida. Você acredita que esses textos contribuíram de algum modo com a estruturação do seu roteiro de questões?

Contribuíram, gostei muito da ideia desenvolvida nesses dois textos, porque ambos utilizam a entrevista com pessoas da época, professores, funcionários e diretores, além da utilização de documentos. Aliás, isso foi algo que me chamou a atenção, pois a utilização de documentos, fotos e objetos na pesquisa era algo que eu não conhecia. Compreendi que esse método pode colaborar com a memória, pois as pessoas ao olhar para essas coisas se lembravam das histórias, dos acontecimentos. Acredito que essa seja uma forma de complementar a entrevista. Não sei se este é o caso da História Oral, que pelo o que eu conheço utiliza apenas a entrevista, apenas o relato do entrevistado.

Na verdade, o trabalho com História Oral também permite a utilização de outras fontes, no seu trabalho, por exemplo, você lançou mão desses textos para poder estruturar o roteiro. Falando nisso, gostaria de saber se além dos textos sugeridos pela professora Marilena, você buscou informações em outro lugar que lhe desse subsídio para estruturar o roteiro?

Utilizei os textos, alguns assuntos que haviam sido tratados na disciplina Política Educacional Brasileira, principalmente com relação à lei de Diretrizes e Bases da Educação, que era um dos meus focos de interesse e também busquei algumas informações sobre a lei na internet.

Então, os assuntos que foram vistos durante as aulas da disciplina também colaboraram com a estruturação do roteiro?

Sim, porque a minha ideia era olhar para o contexto político e educacional, como ele acontecia na escola. Durante a disciplina tivemos a teoria, minha intenção era ver na prática os reflexos, por exemplo, das leis que foram implementadas. Então, foi nesse sentido que as discussões na disciplina colaboraram com a estruturação do roteiro.

Agora, gostaria de saber um pouco sobre a entrevista, o que você tem a dizer sobre o momento de entrevista com o professor?

Bastante constrangedor, tanto para a pessoa que está entrevistando, quanto para quem está respondendo. Mas, achei que foi uma experiência legal, fiquei bastante nervosa no início.

---

[9] ALMEIDA, W. R. A. de. **Escola Estadual Brasil:** entre memórias e imagens. Limeira, SP: Editora e Gráfica Expressão, 2007.

Ainda bem que levei as questões escritas, acabei não fazendo algumas perguntas, trocando a ordem de outras, mas acho que foi bom. Quando fui ouvir a entrevista para fazer a transcrição, algumas coisas que eu não tinha me atentado durante a entrevista ficaram mais claras. Isso porque a pessoa vai falando e, às vezes, você vai concordando com ela, com isso algumas ideias ficam subentendidas e, no momento que você ouve a gravação, ficam mais claras. Você fica mais atento a coisas que não tinha prestado atenção no momento da entrevista, talvez por conta da preocupação em fazer a próxima pergunta.

E o professor, se sentiu à vontade com a entrevista?

No começo, acho que ele ficou tão nervoso quanto eu, mas depois ele foi ficando mais à vontade, principalmente porque ele percebeu que nós não queríamos julgar as respostas dele, mas sim ouvir o que ele tinha a dizer sobre o tema.

Posteriormente à entrevista, veio o momento de transcrição. O que você tem a dizer sobre esse procedimento?

Uma coisa difícil! *[risos]*. Deveria ter um programa automático para fazer isso. Na verdade, encontrei na internet um programa para fazer a transcrição, mas acho que não deve ser tão bom assim, porque na hora que você vai transcrever, tem tantos detalhes e acho difícil que haja um programa capaz de capturar todos os vícios de linguagem, por exemplo. Foi difícil, cansativo, mas valeu a pena, porque pude me atentar a cada palavra que ele pronunciava, principalmente por ele falar muito rápido, por isso, tive que sempre ouvir duas, três, quatro vezes o mesmo trecho gravado.

Havia algumas falas, tanto minhas, quanto dele, que não se completavam, textualmente falando, mas um concordava com o outro durante a entrevista, eu sabia o que ele queria dizer, porque eu estava lá naquele momento olhando para ele e o visual ajudou. Se alguém pegasse aquela transcrição perceberia que algumas frases estão inacabadas, textualmente falando. Mas, no momento da entrevista, faziam todo sentido, acho que em uma entrevista existem muito mais coisas envolvidas do que simplesmente as palavras.

Na atividade que foi proposta, a última etapa, digamos assim, foi o processo de textualização. Gostaria de saber o que você tem a dizer sobre essa fase do trabalho?

A textualização para mim foi um momento mais tranquilo, pois o objetivo era tornar a entrevista mais compreensível, deixar o texto mais limpo, para que os futuros leitores possam compreendê-lo, além das notas de rodapé que inseri, com a intenção de esclarecer alguma

sigla ou afirmação do professor que não tenha ficado clara. Como estava muito próximo da data de entrega do trabalho, utilizei apenas a internet para buscar informações sobre os pontos a serem esclarecidos nas notas de rodapé.

Então, como na elaboração do roteiro, você além de utilizar as referências sugeridas pela professora, utilizou a internet para buscar informações e complementar as notas de rodapé?

Sim, porque havia alguns termos que eu não conhecia e imaginei que outras pessoas poderiam também não conhecer, ou que talvez precisassem lembrar, por isso utilizei a internet. Os dois textos que foram sugeridos como base, relatavam coisas mais antigas, por exemplo, o livro da professora Marilena fazia referência ao período de 1928 a 1958, logo algumas coisas mais atuais, ou mais específicas de política, que o professor comentou durante a entrevista e que precisavam ser esclarecidas, tive que buscar na internet.

Gostaria de saber se os processos de transcrição e de textualização colaboraram com a compreensão do tema que você se propôs trabalhar. Se esses processos lhe permitiram conhecer coisas novas sobre o tema.

Sim, durante a realização dessas etapas surgiram diversas dúvidas, por exemplo, informações sobre políticas educacionais que eu havia visto no ensino médio que precisei retomar. São informações que você ouve falar, mas não sabe explicar com propriedade, você fala simplesmente pelo senso comum. Então, essas são coisas que precisei buscar, para entender o que o professor estava querendo dizer. Acho que isso foi muito válido, porque foi o momento que parei para estudar o assunto, já que havia a necessidade de transformar o depoimento do professor em um texto que outras pessoas irão ler e isso me fez olhar mais detalhadamente para cada informação contida na entrevista.

Acredito que quando você se dispôs a trabalhar com esse tema, você tinha algumas expectativas sobre ele, gostaria de saber se esses anseios foram contemplados com o trabalho.

A maioria sim, sempre achamos que poderia ter sido melhor. Mas, acho que foi possível, por meio da experiência do professor, compreender as influências das políticas educacionais na carreira docente, no dia a dia dos alunos e dos professores. Atualmente, lecionando em uma escola pública, posso sentir essas influências que foram narradas pelo professor. Então, acredito que várias das minhas expectativas foram contempladas. Foi

possível compreender, principalmente olhando para o estado de São Paulo, quais os reflexos das políticas educacionais no ensino. Pude perceber o quanto essas políticas influenciam na vida dos alunos e na relação entre professores e gestores da escola.

Dentre as respostas apresentadas pelo professor entrevistado, houve alguma que lhe surpreendeu? Alguma afirmação que tenha contemplado, por exemplo, algum termo que você não conhecia?

Sim, principalmente termos que não conhecia e que tive que buscar o significado e informações sobre, para justificar em notas de rodapé, por exemplo, quando o professor faz uso do termo "mais-valia". Outro termo que ele utilizou que tive que buscar informações sobre foi "investimento a fundo perdido".

Em sua opinião, há algum aspecto positivo que tenha a destacar sobre a realização de uma proposta como essa?

Acho que essa é uma forma de mobilizar os alunos a investigar outras fontes para o estudo de temas da disciplina e, também, buscarem, na experiência narrada pelos entrevistados, informações que permitam compreender o assunto. Na universidade estamos acostumados apenas consultar livros, autores. Essa proposta de trabalho com entrevistas é uma forma de investigar o que os profissionais estão vivendo no nosso futuro local de trabalho, a escola. Nesse sentido, imagino que essas pessoas têm muito a contribuir com a nossa formação. Acredito que todas as disciplinas da Licenciatura em Matemática poderiam trabalhar seus temas por meio de uma abordagem como essa.

Essa proposta busca apresentar uma possibilidade de se trabalhar com os temas da disciplina Política Educacional Brasileira. Toda proposta de trabalho quando apresentada pode oferecer aspectos positivos, por exemplo, esses que você relatou na resposta anterior. Além disso, pode ser que se revelem aspectos negativos. Gostaria de saber sua opinião sobre isso?

Em minha opinião, apenas alguns pontos podem ser considerados negativos, com relação à atividade proposta, por exemplo, o tempo para execução do trabalho, creio que se tivéssemos mais tempo, o trabalho poderia ser mais bem complementado. Além disso, a professora Marilena poderia ter participado mais ativamente das etapas desenvolvidas durante o trabalho, como na elaboração do roteiro. Porém, acredito que isso se deva pela questão da indisponibilidade da professora fora do horário da disciplina. As orientações acabaram

ficando por sua conta e da professora Heloisa, que em tese não têm tanta proximidade com os assuntos tratados na disciplina Política Educacional Brasileira como a professora que ministra esse curso. Por isso, acho que ela poderia, participando mais ativamente da atividade, esclarecer dúvidas diretamente relacionadas ao tema.

Os temas foram lançados pela professora Marilena, mas cada aluno entendeu esse tema de uma forma e partiu para realização do trabalho. Senti falta do delineamento de um objetivo a ser buscado durante a execução do trabalho, para sabermos o que se pretendia com o estudo e compreender qual a relação entre o tema trabalhado e os assuntos vistos durante as aulas.

Contudo, não identifico, na proposta, um ponto negativo que seja prejudicial à atividade. Na verdade, o que observo são pontos que podem ser aperfeiçoados em futuras atividades em que essa proposta seja apresentada.

A proposta de trabalho feita a vocês durante a disciplina de Política Educacional Brasileira foi a primeira atividade desse gênero, por isso, essa nossa conversa é importante para compreendermos quais as dificuldades que vocês tiveram para executar o trabalho e com isso podermos lapidar a proposta para futuras intervenções.

Sim, acho que o principal seria a questão do tempo. Seria mais proveitoso se tivéssemos um prazo maior para executar a atividade, um período maior para tirar dúvidas sobre o tema, para estruturar o roteiro de entrevista, para o contato com o professor, enfim, mais tempo para a entrega do trabalho.

Além das etapas próprias ao trabalho com História Oral, ao fim da atividade, tivemos um momento de apresentação dos trabalhos entre os alunos, professora da disciplina, pesquisador e orientadora da pesquisa. Por gentileza, gostaria de saber sua opinião sobre esse momento.

Achei que foi legal, porque naquela atividade tivemos a oportunidade de conhecer um pouco sobre o tema estudado por cada um, ter uma ideia de todos os trabalhos realizados pelos colegas, em alguns momentos discutir sobre, tirar dúvidas. Considero que aquele foi o momento de compartilhar as informações, além de escutar o que cada um tinha a dizer sobre o seu tema. Tive que me preparar para apresentar meu trabalho aos demais alunos, para expor tudo aquilo que consegui por meio da entrevista, mais do que compreender o tema, foi necessário saber falar sobre ele.

Para finalizar nossa conversa, gostaria de saber quais as possibilidades trazidas por essa atividade para a sua formação?

Acho que contribuiu para questões da própria disciplina que faz parte do currículo, da formação na universidade. Sempre me chamou a atenção a possibilidade de ouvir os professores que estão trabalhando na rede. Durante a graduação, estamos envolvidos diretamente com muita teoria e a atividade prática quase não tem destaque. Acredito que esse trabalho foi um momento a mais para estarmos presentes em nosso futuro ambiente de trabalho, estar em contato com o professor que atua na escola, na própria escola. Com toda certeza essa foi uma possibilidade que esse trabalho trouxe, poder conhecer um pouco da escola por meio da experiência narrada pelo professor entrevistado.

Natalia, chegamos ao fim de nossa conversa. Quero muito agradecer por você gentilmente se dispor a participar desta entrevista.

Eu que agradeço.

4.2) Fernanda Fugolin Argentin e Bruno Henrique de Souza Ferreira

4.2.1) Memória Individual de Fernanda e Bruno

Decidimos pelo tema “Violência nas Escolas” por ser extremamente atual, preocupante e não muito estudado. Por isso, precisa de um estudo aprofundado para que possa ser solucionado ou ao menos, amenizado. Gostaríamos de fazer uma entrevista com um professor em serviço, para saber qual sua opinião com relação à atual onda de violência nas escolas.

Buscaremos entender por que em muitos lugares a escola deixou de ser um ambiente seguro para os alunos e passou a ser considerado um local de muita violência. Nossa intenção é entrevistar alguém que consiga passar informações sobre a violência na escola pública e na escola privada. Será que o índice de violência nessas duas realidades é diferente? Queremos entender como acontecem as diversas formas de violência na escola, entre os próprios alunos ou entre professores e alunos. O que será que motiva essa violência? Para a entrevista, inicialmente, faríamos as seguintes perguntas:

1) Nome do professor.
2) Informações sobre sua formação acadêmica: quando, onde e como foi e suas dificuldades.
3) Dados sobre quando começou a dar aulas de matemática: data, onde e para quais turmas; como era sua prática de ensino nessa época.
4) Comentário sobre sua prática de sala de aula hoje: onde trabalha e como?
5) O que pensa sobre a violência atual contra o professor dentro e fora da escola?
6) E sobre a violência entre os alunos dentro e fora da escola?
7) Tem alguma idéia para minimizar esse problema?
8) Acredita que o governo pode interferir de modo positivo para solucionar a crescente onda de violência nas escolas?

4.2.2) Entrevista com Fernanda e Bruno

Os contatos com essa dupla de alunos foram sempre muito satisfatórios. No início, apenas Fernanda manifestou interesse em participar da atividade na disciplina de PEB. Inicialmente, Bruno se recusou a participar da atividade, justificando que sua carga horária de

trabalho ficaria muito pesada, pois além das atividades no curso de Matemática, estava trabalhando em uma escola particular.

Bruno apenas decidiu participar duas semanas após a apresentação da proposta. Fernanda, encarregada de sua persuasão, argumentou que todos os colegas haviam se organizado e formado suas duplas, porém ela ainda não tinha estabelecido nenhuma parceria para a execução do trabalho, por isso contava com a cooperação de Bruno. Logo, este não teve alternativa e aceitou participar.

Os dois alunos se comprometeram com a atividade, os e-mails trocados foram prontamente respondidos pelos dois. Fernanda manifestou muita preocupação com o trabalho e todas as etapas foram concluídas com antecedência, inclusive essa foi a primeira dupla a finalizar o trabalho. Quando o concluíram, ainda estávamos a três semanas de sua apresentação em sala de aula. As iniciativas sempre partiram de Fernanda e coube a Bruno corresponder às tarefas que lhe eram designadas.

A memória individual foi uma etapa concluída apenas por Fernanda, pois na ocasião de apresentação da proposta de estudos aos alunos da disciplina, Bruno estava ausente. Por ser aquela a oportunidade para os alunos justificarem a escolha pelo tema e destacarem algumas curiosidades, apenas Fernanda fez esses apontamentos. Posteriormente, Bruno participou da estruturação do roteiro, fazendo a leitura e a discussão dos textos indicados pelas professoras Heloisa e Marilena.

A opção e o contato com a professora a ser entrevistada foram feitos por Fernanda, porém a entrevista não foi gravada com esta primeira professora. Já com a entrevista agendada, no início do mês de junho, fomos à escola. Na ocasião, estavam presentes o pesquisador Vinícius, a aluna Fernanda e o aluno Bruno, porém a professora que havia se comprometido, uma das gestoras da escola, foi convocada para uma reunião extraordinária, justamente no mesmo horário em que faríamos a gravação da entrevista. Apesar disso, a coordenadora fez a indicação de outro professor, inclusive alegou ter feito toda a apresentação do trabalho para esse novo possível colaborador. Tratava-se de um professor de História com formação em Ciências Sociais que, na opinião da coordenadora, com tal formação, teria até mesmo mais informações para contribuir com o estudo do tema “Violência nas Escolas”. Enfim, fomos apresentados e naquela mesma ocasião foi realizada a gravação da entrevista.

A princípio, os alunos se intimidaram com os questionamentos a serem feitos a esse novo participante do trabalho. Contudo, à medida que as perguntas foram sendo feitas, sentiram-se mais à vontade e a entrevista aconteceu sem maiores dificuldades. Por ter sido realizada na sala de professores, único local da escola disponível naquela ocasião, houve

alguns momentos de interferência na entrevista, quando outros professores adentraram a sala conversando. Esse fato foi destacado por Fernanda e Bruno como uma das dificuldades para compreenderem o que era dito no momento de transcrição da entrevista.

O contato para a entrevista, cuja textualização apresentamos a seguir, foi realizado via e-mail e prontamente aceito pelos dois alunos. A dupla sentiu-se muito à vontade durante a gravação da entrevista, tiveram uma ótima dicção ao responderem as questões. Por isso, o processo de transcrição foi fácil e não houve necessidade de retornar diversas vezes ao mesmo trecho da entrevista para compreender o que era narrado. Em nenhum momento da entrevista eles falaram ao mesmo tempo, iam se alternando nas respostas. Também, foi encaminhada antecipadamente à dupla, uma cópia do roteiro de questões para que eles pudessem se programar quanto às informações que seriam prestadas.

A entrevista foi realizada no dia 29 de outubro de 2012, nas dependências do departamento de Matemática, da Unesp/Rio Claro, na sala de Seminário Maior. Era uma segunda-feira, porém naquela ocasião a movimentação de alunos pelos corredores do departamento estava reduzida, logo a gravação foi feita sem nenhuma interferência ou imprevisto. A entrevista foi registrada em gravação de 59’01’’. Os dois alunos tiveram suas falas bem articuladas, fato que caracterizou a entrevista mais como uma conversa do que como um depoimento. Essa foi a garantia que tivemos sobre os alunos terem se preparado para a entrevista e pensado em cada resposta que iriam prestar.

Falamos sobre os procedimentos para o tratamento da entrevista, tais como transcrição, textualização, conferência do texto editado e sobre a cessão de direitos para o uso desses documentos produzidos. A dupla manifestou interesse em receber, também, a gravação dessa entrevista.

Textualização da entrevista com Fernanda e Bruno

Quero dizer que é um prazer vocês terem aceitado o convite para essa entrevista, para falarmos sobre as impressões que tiveram da atividade desenvolvida na disciplina Política Educacional Brasileira. Para iniciarmos, quero que vocês se apresentem da maneira como gostariam que aparecessem na transcrição dessa entrevista, por exemplo, o nome, a idade, quando e por que decidiram ingressar no curso de Licenciatura em Matemática, como está sendo o curso para cada um de vocês e o que pretendem fazer posteriormente à formatura.

Fernanda: Meu nome é Fernanda Fugolin Argentin, tenho 21 anos, sou natural de Americana – SP e curso o terceiro ano de Matemática. Quando estava cursando o Ensino Médio, sempre

me destacava em Matemática. Por adorar o professor que ministrava essa disciplina no colégio, pois ele ensinava muito bem e era formado pela Unesp de São José do Rio Preto/SP, imaginei que me sairia bem cursando Matemática na Unesp de Rio Claro/SP, que fica bem perto de minha cidade. Porém, as coisas não ocorreram como planejei, pois logo no primeiro semestre do curso fiquei doente e, por isso, me ausentei dez dias das aulas, ou seja, perdi todo o começo de matérias, como Cálculo. Depois desse episódio, não consegui mais me estabilizar no curso, a cada nova prova ia acumulando raiva porque só tirava nota baixa, por isso, desanimei e, esse ano, resolvi desistir.

O encanto com o curso foi diminuindo, principalmente por serem trabalhadas, no curso de licenciatura, muitas disciplinas do curso de bacharelado. No fim deste ano prestarei vestibular para o curso de Pedagogia, aqui mesmo na Unesp, quero muito trabalhar com crianças. Talvez, futuramente, me forme em Matemática em alguma faculdade particular qualquer, para poder ministrar aulas dessa disciplina também. Sempre quis ser professora, então depois de minha desilusão com a Matemática, a Pedagogia foi o curso que apareceu como uma boa oportunidade de realizar esse desejo. Também fui influenciada pelo bom desempenho que tive nas disciplinas de caráter pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática.

Bruno: Meu nome é Bruno Henrique de Souza Ferreira, tenho 28 anos, sou natural de Barretos/SP. Minha trajetória na Matemática começou sem querer, pois em Barretos, antes mesmo de pensar em ser professor de Matemática, ministrava aulas em cursos de informática da cidade. Sempre me identifiquei muito com essa área – informática – trabalhei muito tempo com esse assunto, gostava muito de trabalhar com informática. Inclusive, ajudei a implementar e coordenar um curso de informática em um sindicato que meu pai era membro. Cheguei a fazer um curso de ensino técnico em informática, paralelo ao Ensino Médio.

Depois que finalizei meus estudos no Ensino Médio, parti em busca de uma perspectiva de formação superior e inicialmente optei por um cursinho preparatório para o vestibular. Foi nesse cursinho que comecei a me destacar muito na área de exatas, em Física, Química e Matemática, principalmente em Matemática e Física. Inclusive, nos horários de plantões do cursinho sempre ajudava muito os amigos que tinham mais dificuldade com a Matemática. Por isso, comecei a gostar e pensei que seria interessante fazer algum curso de licenciatura, pois me sentia bem ajudando os colegas.

Estava me saindo bem nas disciplinas de exatas, me identificava como um professor e, por influência de alguns familiares, principalmente de um amigo que estava cursando o

primeiro ano do curso de Matemática na USP em São Carlos/SP, resolvi me aventurar e prestar vestibulares nessa área. A princípio, estava indeciso entre o curso de Ciências da Computação e algum curso de engenharia, mas na época de prestar o vestibular, eu estava namorando há muito tempo e, por isso, eu e minha namorada decidimos optar por universidades próximas, pois assim, poderíamos nos encontrar com mais frequência. Ela optou por um curso na cidade de Piracicaba/SP e, depois de analisar as possibilidades de cursos na região, pensei na USP e na Unicamp, mas decidi prestar o vestibular para a Unesp aqui de Rio Claro, pela proximidade entre as duas cidades, Rio Claro e Piracicaba. Como aqui no campus também é oferecido o curso de Ciências da Computação, pensei que caso não me identificasse com o curso de Matemática, faria uma migração entre os cursos. Sempre tive um plano B, mas sempre na área de exatas.

Prestei vestibular para o curso de Matemática, fui aprovado e no início das aulas eu tive um choque, como todos que optam por esse curso. O curso de Licenciatura em Matemática da Unesp de Rio Claro tem muitas aulas específicas do curso de bacharelado, isso eu reconheci depois de comparar os currículos disciplinares da Unesp com os de outras instituições. Em minha opinião, isso não é algo ruim, pois saímos do curso com uma formação matemática sólida.

O curso foi diferente de tudo o que imaginei no ensino Fundamental, Médio e cursinho. Nessa época, imaginava que estava me saindo bem em Matemática, mas quando iniciei as aulas do curso, percebi como a Matemática realmente é... A forma abstrata de se resolver um problema, foi um choque *[risos]*.

Enfim, cheguei a procurar conhecer um pouco sobre o curso de Ciências da Computação, mas não me identifiquei com o foco do curso, que trabalha mais com a parte de programação, de estrutura, de *software*. Mas, meu foco era trabalhar com *hardware*, com a parte física da computação. Além desse motivo, quero ser professor, e o curso de Licenciatura em Matemática aqui da Unesp em Rio Claro é um dos melhores do Brasil. Sei que o curso é difícil, mas resolvi não desistir.

Me formo esse semestre e demorei a chegar nesse momento, foram muitas atribulações durante o curso, cheguei a trancar o primeiro semestre do segundo ano porque tive uma oportunidade de emprego que quis conhecer, mas como aqui no curso temos muitas disciplinas anuais, esse trancamento rendeu muitos problemas e, por isso, tive que retomar praticamente o curso do início.

Minha pretensão pós-formatura é, primeiramente, ministrar aulas, embora isso seja desanimador: pensar em trabalhar em uma escola pública. Muitas pessoas atribuem a culpa

pela calamidade da educação pública aos alunos, porém são muitos os fatores que devem ser levados em consideração, por exemplo, a estrutura das escolas está toda sucateada. Ministrei algumas aulas durante minha graduação em escolas públicas, cerca de um ano e meio e pude sentir nesse período o desânimo de um professor desse sistema de ensino. Há muito descaso por parte dos inspetores, coordenadores e diretores, embora não seja a regra geral, mas percebo que falta colaboração dessas pessoas para que haja uma estrutura mais adequada nas escolas. Mesmo as políticas públicas para a educação nacional deviam ser mais bem articuladas com as diversas realidades do país. Esses fatores me desestimulam a seguir carreira no ensino público, por isso, já estou em contato com algumas escolas da iniciativa privada. Além disso, gosto da área de finanças e análise de crédito, análise de risco, já fiz alguns contatos nesse sentido, então estou enviando currículos para empresas.

Com relação às minhas pretensões acadêmicas futuras, tenho muito interesse em cursar um mestrado, inclusive pensava em participar da seleção de mestrado nesse semestre em Educação, aqui na Unesp em Rio Claro. Porém, não consegui entrar em um consenso sobre o projeto com a professora que escolhi, no caso a professora Marilena, que foi a responsável pela disciplina Política Educacional Brasileira. Então, deixei para analisar com calma e, quem sabe, futuramente me candidato a uma vaga no mestrado em Educação. Independente de seguir carreira acadêmica ou não, quero continuar estudando, pois acredito que quanto mais estudamos, mais possibilidades são abertas.

O tema que vocês trabalharam foi: "Violência nas Escolas", gostaria de esclarecer melhor os motivos que os fizeram optar por tal tema, considerando esses que destacaram na memória individual da dupla.

Fernanda: Dos temas propostos, esse foi o que considerei mais interessante, porque se trata de um assunto que está sempre em discussão, é atual, vemos acontecer em todo lugar. Por isso, uma solução deve ser encontrada rapidamente porque, de certo modo, os futuros professores estão nas escolas hoje como alunos, estudando, sofrendo violência – quando me refiro à violência, quero dizer violência física.

Deve ser apresentada uma nova proposta para trabalhar o assunto e buscar a redução do alto índice de casos de violência registrado na escola, pois se o aluno sofre violência, ele vai se transformar em uma pessoa violenta também. Certa vez li em algum lugar que é natural a pessoa que é oprimida se tonar um opressor. Até mesmo o professor que entrevistamos relatou que já sofreu violência, ele afirma ter recebido uma ameaça de morte por parte de um de seus alunos.

Bruno: "Caí de paraquedas" no tema. Tem um autor que gosto muito de ler que se chama Mario Sérgio Cortella – aqueles que estão na área de educação devem ter lido bastante, foi orientando de Paulo Freire no mestrado e doutorado, depois o substituiu na secretaria de educação da cidade de São Paulo – enfim, tem uma frase dele que acho muito engraçada "os ausentes nunca têm razão" *[risos]*.

No dia que devíamos escolher o tema, eu não estava presente na aula. Depois, como a Fernanda me propôs uma parceria de trabalho e ela já havia escolhido o tema "Violência nas Escolas", resolvi participar. Como na época de estudante do Ensino Fundamental e Médio havia convivido muito com a violência na escola, foi um tema que gostei muito de trabalhar. De certo modo, essa foi uma maneira de me livrar de um trauma que tive em uma escola de Barretos, para se ter uma ideia, a fama da escola era "Entra burro, sai ladrão" *[risos]*.

Apropriei-me do tema, me senti muito à vontade para trabalhar com o assunto. Nessa escola que estudei havia muita violência, tanto física quanto psicológica, por parte dos alunos, não por parte dos professores. Era uma escola difícil mesmo de estudar, violência não faltava. Muitas vezes roubaram meu lanche, não sei quantificar, mas eram muitas situações de violência envolvendo os alunos.

Por exemplo, quando sofria alguma situação de violência, acabava completamente o meu gosto de ir à escola. Houve situações de inventar que estava doente, com febre, tramava qualquer coisa para não ir à escola. Como meus pais trabalhavam fora, ficavam sempre ausentes em todas essas situações, eles não tiveram contato. Tomaram ciência depois de muito tempo, depois de uma situação desagradável envolvendo minha irmã, aí foi uma loucura, com coordenação, direção, envolveu polícia, conselho tutelar. Mas, logo mudei de escola e tudo se acalmou.

Essa foi a primeira vez que vocês realizaram uma atividade como essa? O que vocês têm a dizer sobre a proposta "A História Oral como Abordagem Didático-pedagógica na Disciplina Política Educacional Brasileira".

Fernanda: Foi a primeira vez que participei de um trabalho como esse, só havia ouvido falar sobre História Oral por meio de uma amiga que havia feito uma atividade parecida na disciplina Fundamentos da Matemática Elementar.

No início fiquei perdida, não sabia que tema escolher, não tinha dupla. Depois que escolhi o tema, fiquei com receio de ir à escola sozinha, foi quando encontrei o Bruno perdido e falei para ele "Vamos comigo" *[risos]*.

Depois que o Bruno aceitou participar, tudo ficou mais tranquilo, dividimos as tarefas, nem o receio de ir a escola ficou tão acentuado, pois sozinha era muita coisa para ser feita. No final gostei muito, fiquei muito satisfeita com o resultado.

Aqui na universidade não temos muitas chances de conhecer a escola, trabalhar na escola. Foi uma ótima oportunidade para vermos como ela funciona, como são os problemas que os professores e os alunos enfrentam diariamente. Em três anos de curso, só fui à escola duas vezes. No primeiro ano, uma das disciplinas tinha como tarefa que os alunos fossem à escola para acompanhar uma aula de Matemática e ver, mais ou menos, como tudo funcionava, tivemos acesso ao conteúdo ensinado e deveríamos indicar os problemas quanto ao ensino desse conteúdo e as possíveis soluções para esses problemas. A segunda vez que fui à escola foi com essa atividade, ou seja, vamos sair daqui professores, mas não temos noção alguma. Gostei de estar em contato com o professor falando sobre as dificuldades da sala de aula, porque nós vamos passar por isso na escola.

Inclusive, essa era uma das nossas propostas, tentar aproximar os alunos da disciplina Política Educacional Brasileira com o ambiente da escola, tanto da parte estrutural, como da parte educacional.

Bruno: Foi a segunda vez que participei de uma atividade como essa. A primeira foi justamente na disciplina Fundamentos da Matemática Elementar. Gosto muito de trabalhos que envolvem História, pois o trabalho com a História requer uma reflexão do passado, do que estamos fazendo e onde queremos chegar com o estudo.

Por ter participado de uma atividade como essa naquela outra disciplina, sabia o trabalho que era organizar todo o material, fazer a entrevista, a transcrição e a textualização. Essa questão da memória individual, também já havia feito em outra disciplina, se não me engano em Didática. Naquele caso, tínhamos que fazer um memorial sobre nossa vida desde o Ensino Médio e não foi como essa atividade, onde falamos sobre nossos conhecimentos de um único tema. Foi muito interessante, porque pudemos lançar um olhar sobre tudo o que já havíamos feito, tudo o que havia passado.

Muitos falam que optaram pela licenciatura por conta de terem se identificado com a boa didática de algum professor durante os anos escolares obrigatórios, acho que comigo aconteceu o contrário, tive um professor com uma didática horrível, mas me serviu como inspiração, nunca trabalhar da forma como ele trabalhava.

Quando a Fernanda me convidou para participar da atividade com História Oral me senti muito à vontade, deve ser porque já conhecia um pouco dos procedimentos, embora da

última vez, na disciplina Fundamentos da Matemática Elementar, não tenha feito a textualização. Na verdade, tivemos que elaborar um roteiro, fazer uma entrevista com um professor sobre um tema da Matemática, a transcrição e depois uma apresentação para os colegas de turma.

Como já havia feito estágios, participado de reuniões pedagógicas nas escolas, tanto aqui em Rio Claro quanto em Barretos, não tive nenhum receio de ir à escola fazer a entrevista. Além do mais, minha mãe é coordenadora pedagógica em uma escola da cidade, por isso, frequentei diversas reuniões a convite dela.

Foi muito tranquilo trabalhar com o tema e com os procedimentos da História Oral, principalmente a leitura e discussão de textos para a estruturação do roteiro de questões para a entrevista, em todos os momentos dessa elaboração contamos com o seu *feedback* e das professoras Heloisa e Marilena, que colaboraram com a elaboração desse roteiro.

Também acredito que poderia ter me dedicado mais, isso é fato. Mas, por falta de tempo, acabei deixando grande parte da atividade nas mãos da Fernanda. Acredito que daria, por conta do contato que já tive com a metodologia da História Oral, para me aprofundar mais no estudo sobre o tema, de me familiarizar um pouco mais com o assunto.

Como foi o contato com o professor entrevistado?

Fernanda: Foi bem tranquilo. Fui à escola em uma manhã e não pretendíamos fazer com esse professor, pois a coordenadora nos disse que não poderíamos fazer nenhuma atividade com um professor enquanto ele estivesse em horário de aula. Por essa razão, ela mesma participaria como professora colaboradora, cedendo o direito de gravar uma entrevista com ela e combinamos a data e horário. Porém, na ocasião combinada, retornamos à escola, mas por conta de uma reunião extraordinária, ela não poderia participar. Contudo, deixou a indicação de outro professor, inclusive ela mesma já havia feito a apresentação da proposta para o professor. É um professor de Ciências Sociais, mas que estava ministrando aulas de História naquela escola. Ele aceitou participar, fizemos a gravação na sala dos professores. Ele foi muito gentil e educado, respondeu calmamente todas as questões.

Bruno: Como a Fernanda disse, não era para ter sido aquele professor, mas ele foi bacana, gentil, solícito, respondeu todas as questões, bem humorado, colaborou muito com nosso trabalho.

Acredito que essas coisas são normais, imprevistos normalmente acontecem, tiveram outras duplas que tiveram essas mesmas dificuldades com esse trabalho, agendaram com um professor e acabaram fazendo a entrevista com outro.

Mas, de certo modo foi interessante, pois vocês que estavam trabalhando com o tema violência, entrevistaram um cientista social. Teve outro grupo que gostaria de entrevistar um professor mais velho, para saber alguns aspectos históricos das políticas educacionais, mas no dia da entrevista esse professor saiu de licença, acabaram entrevistando um professor de História, que tinha muito a contribuir.

Fernanda: Em nosso caso, talvez, tenha sido melhor, porque não sabemos se a coordenadora saberia responder, tão bem quanto o professor de Ciências Sociais, que deve estudar sobre violência, durante grande parte da graduação. São coisas que você havia alertado que poderiam acontecer, então estávamos preparados.

Por gentileza, gostaria de saber o que vocês têm a dizer sobre o processo de elaboração da memória individual.

Fernanda: Acredito que a memória individual tenha sido para apresentarmos o pouquinho de conhecimento que tínhamos referente ao tema. Conhecia pouco sobre a violência nas escolas, foi esse pouco que tentei retratar na memória individual.

Por favor, os textos "A violência no cotidiano juvenil: uma análise a partir da escola"[1] e "A violência na escola: a percepção dos alunos e professores"[2] colaboraram de alguma forma com a estruturação do roteiro?

Fernanda: Gostei dos dois textos, sobretudo o da indicação da professora Marilena, pois continha muitas informações sobre a violência nas escolas. O texto sugerido pela professora Heloisa não acredito que tenha colaborado muito, pois eram poucos os dados, tratava-se mais de uma reflexão sobre a violência.

Bruno: Concordo com a Fernanda. Acredito que o texto indicado pela professora Marilena trouxe informações mais aplicáveis às coisas que gostaríamos de saber sobre violência nas

[1] SILVA, J. M. A. de P. e et al. **A violência no cotidiano juvenil: uma análise a partir da escola.** Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2010. (Leitura sugerida pela professora Marilena).

[2] SILVA, A. M. M. A Violência na Escola: A Percepção dos Alunos e Professores. **Ideias: Os Desafios Enfrentados No Cotidiano Escolar**, São Paulo/SP, p. 253-267, 01 jan. 1997. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p253-267_c.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2014. (Leitura sugerida pela professora Heloisa).

escolas, serviu de base para a elaboração do roteiro. O texto que a professora Heloisa indicou ficou mais com uma complementação de informações.

Além dos referenciais sugeridos pela professora da disciplina e pela professora Heloisa, vocês buscaram em outros recursos, informações que colaborassem com a estruturação do roteiro de questões? Como foi a estruturação do roteiro?

Fernanda: Eu conversei com alguns parentes que tenho, na verdade duas tias que são professoras de Matemática. Como são educadoras, puderam ajudar em alguns momentos. Minha mãe que é formada em Economia Doméstica, um curso extinto da Universidade de São Paulo, mas não exerce a profissão, também me ajudou, leu e discutiu os textos comigo.

Bruno: Procurei informações na internet, em revistas eletrônicas. Busquei embasamento para saber como está a violência nas escolas hoje em dia. Na verdade, na elaboração do roteiro, quem tomou frente de tudo foi a Fernanda, apenas concordei ou não com algumas perguntas e comentei um pouco. Depois, me recordo que você e a professora Heloisa fizeram algumas considerações.

Como foi o momento de entrevista com professor? O que vocês têm a dizer sobre a entrevista, propriamente dita?

Fernanda: No início fiquei um pouco nervosa, pois nunca tinha feito uma entrevista, mas o professor nos deu liberdade de fazer as perguntas sem constrangimentos, ele foi divertido. Gostei de ouvir as experiências dele. Embora nós queiramos ser professores, essa realidade ainda está um pouco distante, estamos tentando nos formar, esse contato com o professor parece, de certo modo, que nos aproxima do ambiente da escola.

Bruno: Para mim foi tranquilo também. Fiz uma entrevista pela segunda vez, estávamos com as questões, tínhamos lido, estudado o tema, estávamos preparados. Quanto ao fato do professor ter sido pego de surpresa, não houve problema, pois ele respondeu a todas as perguntas da entrevista, mesmo tendo que ler tudo ali, momentos antes da gravação. Ele nos ajudou a compreender mais sobre o tema.

E quanto ao processo de transcrição da entrevista, o que vocês têm a dizer?

Fernanda: Muito trabalhoso. É necessário uma audição muito boa, porque, mesmo estando com dois gravadores, posicionados em lugares diferentes para gravar todos os detalhes, era

necessário voltar à gravação diversas vezes em um mesmo ponto para entender o que o professor havia dito. Tirando esse fato de ser trabalhoso, o resto foi tudo tranquilo. Foi possível entender tudo o que era dito, ele falava bem claro e objetivo. Só houve um momento em que crianças foram brincar na quadra que ficava ao lado da sala dos professores e o barulho atrapalhou um pouco, mas nada que interferisse na audição da entrevista.

Bruno: A transcrição ficou toda a cargo da Fernanda. Nós havíamos combinado, porque eu estava com bastante trabalho e como ela estava fazendo apenas algumas disciplinas pedagógicas no primeiro semestre, ela disse que não teria problema de fazer toda a transcrição. Mas, sei o trabalho que é, porque na atividade da disciplina Fundamentos da Matemática Elementar, eu transcrevi toda a entrevista.

E com relação ao processo de textualização da entrevista, o que vocês têm a dizer em termos do entendimento do que foi dito pelo professor, durante a entrevista, e também da compreensão de aspectos relacionados ao tema estudado?

Fernanda: O professor foi bem claro na entrevista, então não sobraram muitas dúvidas para serem esclarecidas em notas de rodapé. Além do mais, depois de escutar quatro vezes durante o processo de transcrição, para compreender o que era dito, sabia de cor o que o professor queria dizer. Por isso, no momento da textualização tivemos maiores preocupações apenas com a retirada dos vícios de linguagem. Mas, acredito que esse processo tenha colaborado com a elaboração de um texto com mais sentido. Sem dúvida o processo de textualização é menos trabalhoso do que a transcrição.

Bruno: Passo essa questão, porque quem fez a textualização foi a Fernanda *[risos]*.

Nesse processo de textualização vocês lançaram mão de algum recurso para melhorar o entendimento do texto?

Fernanda: Apenas uma coisa, quando ele se referiu a professora-mediadora, que tem a função de ajudar a criança. Não sabia muito bem qual era a função dessa profissional, inclusive foi você que sugeriu que inserisse uma nota de rodapé para esclarecer isso, foi pela internet que consegui o significado de professora-mediadora.

Vocês acreditam que esses processos de estudo sobre o tema, elaboração do roteiro, entrevista, transcrição e textualização colaboraram de alguma forma com a compreensão do tema?

Fernanda: Com certeza. O texto indicado pela professora Marilena trouxe muitas informações interessantes. Depois desse trabalho, acredito que melhoramos nosso conhecimento sobre a questão da violência nas escolas, pois tivemos que pesquisar para fazer o roteiro e ainda o professor nos passou mais informações sobre o assunto.

Bruno: Concordo com a Fernanda. Todo esse processo de preparação, as leituras dos textos, a conversa com o grupo, tanto com o professor responsável, como com o colega que está participando, ter esse *feedback*, ajuda muito na compreensão do tema. Além do mais, é uma segurança irmos para a entrevista cobertos de informações sobre o tema.

As expectativas que vocês tinham com a realização do trabalho foram contempladas?

Fernanda: No meu caso sim, pois não conhecia quase nada sobre o tema, sabia apenas o que passava nos canais de televisão. O professor, apesar de ser pego de surpresa, sabia muita coisa sobre o tema, então acho que esse trabalho ajudou bastante a esclarecer todas as dúvidas que tínhamos.

Bruno: As minhas expectativas foram contempladas, porém já tinha em mente que a questão da violência nas escolas havia se agravado, por estar acompanhando. Contudo, não estou me baseando em pesquisas, mas sim nas minhas experiências, nas trocas de informações com amigos professores.

Se formos levar em consideração as notícias que são divulgadas, a situação é ainda pior, pois, com a internet, as informações chegam muito rapidamente, todo dia é uma avalanche de notícias sobre os mais variados temas, dentre eles a violência e mais especificamente a violência nas escolas. Por isso, não sei dizer se houve um aumento na violência, ou se foi a velocidade com que as informações nos chegam que gerou uma ilusão.

Depois que terminamos essa atividade, pesquisei um pouco mais sobre o assunto e não encontrei nenhum dado estatístico que comprove que houve um aumento significativo no índice de violência nas escolas. Os casos passaram a ser mais noticiados, sobretudo com o advento do *bullying*, que é uma violência psicológica.

Na verdade, a entrevista com o professor veio reafirmar as coisas que já sabia que aconteciam nas escolas. O professor que entrevistamos relatou que sofreu violência, ameaça

de morte, que vivencia isso o tempo todo nas escolas, principalmente entre os alunos. Tudo isso acontece e a impressão que temos é que há vista grossa por parte dos coordenadores e diretores, não há nenhum tipo de represália à atitudes violentas dentro da escola.

Dentre as respostas apresentadas pelo professor colaborador, há alguma que tenha lhes surpreendido, alguma resposta que tenha contemplado coisas que vocês não conheciam?
Fernanda: Fiquei chocada quando ele disse que tinha sofrido violência, porque estamos acostumados a ver esse tipo de notícia em jornais, revistas e televisão. Violência que acontece geralmente em uma cidade distante, algum município pobre. Aí, o Bruno comenta que já sofreu com isso, o professor também sofreu violência, por isso, fiquei assustada com essa resposta.

Bruno: Nenhuma das respostas apresentadas pelo professor me surpreendeu. Realmente vivenciei muitas das situações que ele relatou na entrevista. Porém, o que me chamou a atenção foi quando ele afirmou que embora não tivesse dados oficiais, ele acredita que o índice de violência nas escolas públicas do subúrbio é maior que o índice de escolas particulares. Também tenho essa impressão, mas é apenas uma intuição.

Na opinião de vocês quais os aspectos positivos de uma proposta como essa?
Fernanda: Tivemos a oportunidade de conhecer melhor o tema, nos familiarizarmos com a escola, ter contato com um professor em atividade.

Bruno: Um aspecto positivo que identifico é o de ter chamado a atenção para os problemas que as escolas vêm passando hoje em dia. Foi uma excelente oportunidade de vivenciarmos um pouco dos acontecimentos da escola.

Vocês identificam algum aspecto negativo na proposta?
Fernanda: Considero que tenha sido bastante trabalho, por exemplo, se não fizéssemos uma parceria, o Bruno teria que ficar sem fazer o trabalho porque não tinha tanto tempo disponível quanto o trabalho exigia. Certamente outros alunos sofreram com a falta de tempo. Leitura e discussão de texto é mais tranquila, porque fazemos isso sempre nas disciplinas pedagógicas do curso. Se o professor propuser esse trabalho e disser que não há a necessidade de transcrição, então estará perfeito, não haverá ponto negativo *[risos]*.

Bruno: Realmente não identifico nenhum aspecto negativo, além do que foi destacado pela Fernanda em uma proposta como essa.

Gostaria, por favor, que vocês falassem sobre as impressões que tiveram daquela ocasião em que expuseram o trabalho para os demais colegas.

Fernanda: Como o tema "Violência nas Escolas" foi escolhido por mais de uma dupla e foi apresentado, naquela ocasião, antes de nós, acho que os colegas não manifestaram muito interesse, porque todos já haviam ouvido falar. Mas, quando Bruno citou um exemplo de uma escola de Barretos, que tem um sistema de ensino diferente, conseguimos prender a atenção de todos.

Bruno: O fato de divulgar nossa pesquisa, divulgar o conhecimento é interessante e em minha opinião, naquela ocasião, houve essa partilha de conhecimento. Compartilhamos tudo aquilo que vivenciamos durante a realização do trabalho.

Quando citei o exemplo de Barretos conseguimos prender a atenção de todos, como afirmou a Fernanda. Tentei mostrar para os alunos que nem tudo na educação está tão ruim, acredito que há possibilidade de revertermos alguns quadros, isso é o que me motiva em trabalhar com Educação. Por exemplo, a educação municipal de Barretos, tenho muito orgulho em falar isso, é uma educação de ponta, muito boa. Inclusive, para se ter uma ideia, cada aluno da rede municipal de ensino recebe um computador portátil.

Sinto que é possível resolvermos os problemas da educação, dentre eles, por exemplo, a questão da violência nas escolas, mas para isso deve haver interesse público. Deve haver uma mobilização da sociedade no sentido de cobrar providências das autoridades. Para uma educação de qualidade deve haver uma melhor valorização do trabalho do professor, capacitação por meio de atividades práticas durante a formação desse professor.

Em Barretos, pude acompanhar de perto essa transformação, vejo a quantidade de cursos que minha mãe tem feito nos últimos anos, pois a prefeitura incentiva à participação dos professores em congressos, incentiva aqueles que querem continuar os estudos. Além disso, esses coordenadores e professores que são incentivados, posteriormente são cobrados, devem se capacitar em cursos de qualidade.

Sobretudo, acredito que deva ser depositado certo grau de confiança nos alunos, se eles recebem um computador que podem levar para casa é porque estão confiando nesses alunos, atribui-se a responsabilidade de cuidar do computador ao aluno. A secretária de educação de Barretos tenta mostrar, com essa iniciativa, que não deve haver um pré-

julgamento dos alunos, ou seja, por ele morar na periferia não quer dizer que ele não vai cuidar do computador que recebeu. Enquanto que em muitos lugares aqui na região, a escola é equipada com laboratórios que estão com as portas fechadas, porque se ficarem abertas corre o risco dos alunos estragarem.

Não é fácil conscientizar os alunos de suas responsabilidades, mas quando falamos de educação, estamos nos referindo a um processo longo, que requer paciência, investigação, preparo. Ainda, segundo o exemplo dos computadores entregue aos alunos nas escolas municipais de Barretos, no início houve problemas com computadores, mas hoje em dia, poucos computadores voltam com problemas, estragados, sujos, ou seja, os alunos tomaram consciência de suas responsabilidades com o material.

Para finalizar nossa entrevista, quais as possibilidades trazidas por esse trabalho para a formação de vocês?

Fernanda: Contribuiu bastante. Vendo o que o professor passa na escola, nós podemos nos preparar melhor para esses enfrentamentos em sala de aula, tentar buscar uma solução, desenvolver algum projeto que diminua o índice de violência nas escolas.

Bruno: Mais a reflexão, pensar sobre a questão da violência nas escolas. São professores e alunos sendo assassinados, agredidos e a impressão que temos é que o poder público faz vista grossa com a situação, pois não são tomadas medidas para conter esse avanço da violência. A escola, que deveria ser um ambiente seguro para os alunos, acaba sendo um risco. Se a criança deixa de ver a escola como um ambiente seguro, certamente irá perder o entusiasmo de frequentar as aulas.

Digo essas coisas com conhecimento de causa, ao ser ameaçado na escola, não sentia mais vontade de voltar a estudar. Quando frequentava a escola, não prestava atenção nas aulas, pois estava preocupado com o que poderia me acontecer durante o intervalo.

Essa questão da violência está desenfreada, não há níveis que estejam livres. Por exemplo, esses dias saiu a notícia de um mestrando em Matemática do IMPA[3], um aluno de 26 anos que matou um colega de apartamento de 22 anos, enquanto este dormia. Quando falamos no IMPA, logo estereotipamos um aluno centrado, estudioso. Mas, ao ser questionado sobre o assassinato ele diz ter sofrido *bullying*, por isso, cometeu tamanha crueldade.

[3] Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada. Localizado no Rio de Janeiro.

Quero muito agradecer a atenção de vocês que gentilmente aceitaram participar dessa entrevista.

Fernanda: Boa sorte com os procedimentos *[risos]*.

Imagina.

Bruno: Por nada.

4.3) Renata Barbeta Christiani e Michel Vanderlei Leite Picelli

4.3.1) Memória Individual de Renata e Michel

O tema que iremos pesquisar é "Educação x Professor de Matemática: Métodos Avaliativos no Âmbito da Sala de Aula e Cotidiano". O princípio desse trabalho é analisarmos métodos avaliativos utilizados pelos professores no cotidiano escolar, objetivando os motivos, os fatos e as relações existentes com o ambiente da sala de aula e com a direção escolar e suas exigências burocráticas.

Outro fato é pesquisarmos se os docentes concordam com os métodos e classificando-os como eficazes ou não. Também gostaríamos de observar o passado histórico, objetivando os motivos que levaram a continuar com estes métodos.

Com relação ao tema proposto, sabemos que se trata de um assunto complexo e utilizável em todas as escolas, tal assunto revela a divergência entre as ideias de educação e a sua parte prática que por muitas vezes se diferem entre si. Nossas questões para a entrevista seriam:

1) Apresentação do professor.
2) Qual o método utilizado pelo senhor(a) para avaliar a aprendizagem de seus alunos?
3) O que considera ser preciso observar para a avaliação do desempenho escolar de uma determinada sala?
4) Em sua avaliação, você aborda assuntos do cotidiano do aluno?
5) Existe alguma justificativa pedagógica para a aplicação de provas?
6) Em relação aos trabalhos, você os utiliza? Se sim, os considera na avaliação da aprendizagem dos alunos?

4.3.2) Entrevista com Renata e Michel

Os contatos realizados com esses alunos foram agradáveis. Tanto Renata quanto Michel envolveram-se no desenvolvimento das atividades propostas, no entanto, Renata era quem tomava a iniciativa de trabalho. Antes de propormos essa atividade, a professora Marilena, responsável pela disciplina PEB, havia sugerido que os alunos que quisessem poderiam entregar um trabalho extra para a complementação de seus conceitos finais. Como

Renata e Michel já haviam iniciado um trabalho de pesquisa sobre a questão dos métodos de avaliação, pediram para trabalhar com o mesmo tema na proposta com História Oral. Os pesquisadores, Vinícius e Heloisa, juntamente com a professora Marilena não viram problemas com essa possibilidade, então, a dupla fez um trabalho sobre tal assunto.

Na memória individual, a dupla demonstrou conhecer o tema e manifestou claramente seus interesses em trabalhar com a questão da avaliação. A bibliografia para aprofundamento no estudo sobre o tema foi indicada pela professora Heloisa. Foram textos que possibilitaram discussão sobre a temática e subsídios para a elaboração do roteiro de entrevista.

Essa dupla surpreendeu com a agilidade com que organizou e entregou os trabalhos, tudo foi apresentado previamente à data estabelecida para entrega. Nossos primeiros contatos foram feitos exclusivamente durante as aulas da disciplina PEB e, posteriormente, por meio de mensagens via e-mail. Essas mensagens, em geral, eram respondidas apenas por Renata, embora todos os e-mails fossem encaminhados com cópia para Michel. Quando questionado sobre isso, o aluno afirmou não ter acesso diariamente à internet e que quando verificava seu correio eletrônico, a Renata já havia respondido às minhas mensagens – realmente a agilidade nas respostas de Renata era surpreendente.

A escolha do professor a ser entrevistado, bem como o contato com o mesmo, foram feitos por Renata, pois ela já estava desenvolvendo suas atividades de estágio junto às aulas desse professor, o que favoreceu o contato e aceite por parte dele, além de já conhecer a rotina do professor e da escola. A única surpresa foi com relação à manifestação do professor em não ter ser sua identidade revelada. Isso ele deixou claro quando lhe devolvemos a textualização, já que, segundo ele, tratou de alguns pontos polêmicos sobre avaliação escolar durante a entrevista, talvez, sua opinião não fosse bem compreendida.

O contato para a entrevista, textualizada a seguir, com a dupla, foi realizado via e-mail e prontamente aceito pelos dois alunos. Ambos apresentaram ótima dicção durante a entrevista e isso facilitou o processo de transcrição, pois não houve necessidade de retornar diversas vezes ao mesmo trecho gravado para compreender o que narravam. Em nenhum momento da entrevista falaram ao mesmo tempo; iam se alternando com as respostas. Também foi encaminhada antecipadamente à dupla uma cópia do roteiro de questões para que ambos pudessem se programar quanto às informações que seriam prestadas.

A entrevista foi realizada no dia 31 de outubro de 2012, nas dependências do departamento de Matemática, da Unesp/Rio Claro, na sala de Reuniões dos Cursos de Pós-Graduação. Embora, nessa ocasião, houvesse uma movimentação intensa de alunos pelos corredores do departamento, como havíamos reservado esta sala, nossa entrevista foi realizada

sem nenhum imprevisto. A entrevista foi registrada em gravação de 40’36’’. Os dois alunos tiveram suas falas bem articuladas, o que demonstrou a preparação de ambos para aquele momento. Esse fato caracterizou a entrevista mais como uma conversa do que como um depoimento.

Falamos sobre os procedimentos para o tratamento da entrevista, tais como transcrição, textualização, conferência do texto editado e sobre a cessão de direitos para o uso desses documentos produzidos. A dupla manifestou interesse em receber, também, a gravação desta entrevista.

Textualização da entrevista com Renata e Michel

Quero muito agradecer a vocês por terem aceitado o convite para essa entrevista, para conversarmos sobre as impressões que tiveram com relação à atividade que foi proposta na disciplina Política Educacional Brasileira. Para iniciarmos, gostaria que vocês se apresentassem levando em consideração os aspectos que gostariam que aparecessem na transcrição dessa entrevista, tais como o nome, a idade, quando e por que decidiram ingressar no curso de Licenciatura em Matemática, como está sendo o curso para cada um de vocês e o que pretendem fazer posteriormente à formatura.

Michel: Meu nome é Michel Vanderlei Leite Picelli, tenho 22 anos e ingressei no curso de Licenciatura em Matemática em 2009. Minha escolha foi induzida pelo gosto que tenho pelos estudos em Matemática, por isso, queria conhecer mais a fundo essa área, essa foi uma decisão que tomei quando ainda estava cursando o Ensino Médio. Em minha opinião, o curso está sendo puxado, mas bem proveitoso, e acredito que vão surgir bons resultados no futuro. Posteriormente à formatura, pretendo fazer uma Pós-graduação e encarar a sala de aula, mas ainda não decidi se irei trabalhar com Educação ou Matemática Aplicada.

Renata: Meu nome é Renata Barbeta Christiani, também tenho 22 anos e comecei o curso de Licenciatura em Matemática em 2008. Desde pequena quis ser professora, mas não sabia em qual área, pensava em Pedagogia, Letras, História, Biologia, ou Matemática. Foi no Ensino Médio que realmente me decidi, vi que Matemática era algo que gostava, sempre tive bastante facilidade, inclusive explicava para os meus amigos muitos dos conteúdos de Matemática. Meu objetivo é ir para a sala de aula, ministrar aulas, prefiro o Ensino Fundamental, não me interesso muito pelo Ensino Médio. Pretendo fazer Pós-graduação em Educação.

Feitas essas apresentações, gostaria de começar a falar sobre o trabalho que foi proposto na disciplina Política Educacional Brasileira. O tema que vocês trabalharam foi: "Educação x Professor de Matemática: Métodos Avaliativos no Âmbito da Sala de Aula e Cotidiano". Gostaria de esclarecer melhor os motivos que os fizeram optar por tal tema, considerando esses que destacaram na memória individual da dupla.

Michel: Quando escolhemos o tema na aula da disciplina Política Educacional Brasileira, gostaríamos de saber se existiam outros métodos de avaliação dos alunos, além daqueles convencionais, tais como prova, trabalho, seminário. Foi pensando nessa questão que nós escolhemos esse tema, "Educação x Professor de Matemática: Métodos Avaliativos no Âmbito da Sala de Aula e Cotidiano".

Renata: A professora havia solicitado outro tipo de trabalho, antes de vocês chegarem com essa proposta. Como já havíamos pensado nisso para pesquisar, pedimos a vocês e à professora da disciplina que mantivessem o nosso tema. Aqui na universidade, são poucos professores, mesmo os da área de Educação, que exploram outros métodos de avaliação. O que queríamos saber é se existiam outros métodos de avaliação que nós não conhecíamos e que pudessem ser aplicados fora da universidade.

Essa foi a primeira vez que realizaram uma atividade como essa?

Michel: Essa foi a segunda vez que realizei um trabalho com entrevista no curso. Havia participado de uma atividade como essa em uma disciplina chamada Fundamentos da Matemática Elementar, que era ministrada pela professora Heloisa, porém foram trabalhados assuntos mais específicos, diretamente relacionados à Matemática. Foram propostos alguns temas da Matemática e tivemos que entrevistar um professor sobre esse tema, por exemplo, perguntamos como era o método utilizado para trabalhar o tema, qual a forma de avaliação.

Renata: Foi a primeira vez que eu participo de uma atividade como essa. Tenho uma vizinha que faz doutorado em Educação Matemática aqui na Unesp, que trabalha com História Oral, por isso, já conhecia um pouco sobre o assunto. Recordo-me dela contando sobre os procedimentos, as entrevistas, as transcrições, textualizações, enfim das histórias.

O que vocês têm a dizer sobre a proposta "A História Oral como uma Abordagem Didático-pedagógica na Disciplina Política Educacional Brasileira"?

Michel: Bem interessante, afinal é uma atividade diferente das habituais que temos no curso de Matemática. Tivemos contato com um professor que nos falou sobre seus métodos de avaliação, foi uma experiência interessante.

Renata: Isso. Também pudemos conhecer um novo método de pesquisa, não conhecíamos a História Oral, apenas ouvíamos falar sobre. Ver como é o método, aplicar em uma entrevista, é diferente.

Como foi o contato que tiveram com o professor?

Michel: Foi a Renata que estabeleceu o contato com o professor. Como ela já o conhecia por estar fazendo o estágio na escola, foi mais fácil estabelecer esse contato.

Renata: Como já havia realizado algumas atividades com ele, o contato foi mais tranquilo. Ele foi muito gentil com a gente, mas com os alunos ele era bem bravo. Sempre se dispôs a colaborar conosco. Na primeira vez que o contatamos, via e-mail, ele não respondeu a mensagem, depois justificou dizendo que estava em meio ao período de provas na escola e, por isso, não tinha tempo de responder os e-mails. Para o primeiro contato, fui até a escola e fiquei esperando na porta. Conversamos bem rapidamente, mas o suficiente para explicar nossas intenções e combinarmos uma data e horário para a realização da entrevista.

Optamos por um professor de Matemática, mas não vejo problemas se tivesse sido de outra área. Como a disciplina em que o trabalho estava sendo desenvolvido era Política Educacional Brasileira, oferecida ao curso de Matemática, achamos interessante ir à busca de um professor da área e que conhecíamos, pois imaginamos que assim seria mais fácil nossa conversa no momento da entrevista, pudemos ficar mais à vontade com as perguntas.

Com relação ao texto "Sobre Avaliação em Matemática: uma Reflexão"[1], sugerido pela professora Heloisa, gostaria de saber se ele colaborou de algum modo com a elaboração do roteiro? Vocês buscaram outros recursos além desse texto?

Michel: Essa leitura ajudou bastante na elaboração do roteiro, mas não ficamos apenas na leitura desse texto. Buscamos informações sobre a questão da avaliação em outros textos, na internet, para tentar complementar o roteiro de entrevista.

[1] BURIASCO, R. L. C. Sobre Avaliação em Matemática: uma reflexão. **Educação em Revista** (UFMG), Belo Horizonte - MG, n. 36, p. 255-263, 2002.

Renata: Isso. Recordo-me que lemos vários textos que encontramos na internet, mas íamos mudando de um para o outro à medida que fomos conversando sobre as questões que colocaríamos no roteiro. O texto que a professora Heloisa indicou ajudou a termos um direcionamento nos questionamentos que faríamos ao professor. Buscamos textos de autores que afirmavam serem necessárias as provas escritas e de autores que garantiam haver outras formas de avaliação mais eficientes do que a prova escrita.

Quero que vocês falem, por favor, sobre o momento da entrevista.

Michel: A entrevista foi excelente, principalmente porque o professor demonstrou muita desenvoltura com o assunto, não se negou a responder nenhuma das questões. Achamos interessante a descrição dos métodos que ele utiliza para avaliar os alunos, pois poderemos usá-los durante nossa carreira.

Renata: Como nos conhecíamos, ele ficou mais à vontade, aliás, ele nos contou que durante seu mestrado, em Educação Matemática, chegou a fazer algumas entrevistas e que, por isso, conhecia um pouco dos procedimentos. Com a calma que ele demonstrou, durante a gravação da entrevista, nós acabamos ficando, também, mais à vontade para fazer os questionamentos.

O que vocês têm a dizer sobre o processo de transcrição da entrevista?

Michel: Fizemos uma transcrição em dupla, ou seja, eu fiquei responsável pela metade da transcrição e a Renata fez a outra parte. Achamos que esse foi um processo muito complicado, principalmente em relação ao tempo, porque muitas vezes, durante a digitação, tínhamos que voltar à gravação várias vezes para entender o que estava sendo dito. Mas, olhando pelo lado positivo, nós percebemos alguns equívocos, algumas faltas de atenção que tivemos durante a entrevista. Por exemplo, eu fazia uma pergunta, quando a Renata ia complementar ela fugia um pouco do assunto e vice-versa. Quero dizer que, talvez, em uma próxima entrevista conduziríamos de modo diferente.

Renata: Não sei, porque desse modo ficou mais natural, mais espontâneo. Por exemplo, à medida que o professor foi respondendo, nós íamos adequando as questões. Em muitos momentos trocamos a ordem das perguntas, novos questionamentos surgiram em determinadas respostas, às vezes, isso acontecia porque a pergunta não havia ficado tão interessante como tínhamos imaginado na elaboração do roteiro. Quando fizemos a transcrição, nossa! Foi uma dificuldade tremenda, não conhecia, aliás, não sei se existe um

modo mais prático para fazer a transcrição do que aquela de ficar ouvindo diversas vezes o mesmo trecho da gravação até que tudo aquilo que foi falado fosse compreendido. Passei muito nervoso com essa transcrição. Mas, valeu a pena, porque teve muitas coisas que o professor disse durante a entrevista que só fomos compreender no momento da transcrição.

E com relação à textualização, o que vocês têm a dizer sobre o processo de textualização da entrevista em termos do entendimento do que foi dito pelo professor, e também da compreensão de aspectos relacionados ao tema?

Michel: Compreendi a textualização como uma complementação da transcrição. Trata-se de um momento de organização de um texto de acordo com as normas da língua portuguesa. Esse foi um processo que não tive a oportunidade de fazer durante a atividade na disciplina Fundamentos da Matemática Elementar.

Renata: Foi difícil também, porque muitas vezes ficávamos inseguros, não sabíamos até que ponto podíamos fazer alterações no depoimento para facilitar a compreensão de quem fosse ler. Quando estamos falando, geralmente usamos expressões que não são adequadas, caso estivéssemos escrevendo. Além do mais, durante a conversa, vamos passeando pelos assuntos, complementamos coisas que foram ditas há minutos atrás, adiantamos ou modificamos uma questão. Mesmo tendo feito a leitura de alguns exemplos de textualizações, ter encaminhado e-mails com dúvidas para você, ter procurado fazer um paralelo entre as afirmações da professora e o que havíamos lido nos textos durante a elaboração do roteiro, ainda assim ficamos um pouco inseguros.

Embora a Renata tenha dado indícios disso na resposta anterior, gostaria de perguntar se vocês lançaram mão de algum recurso para esclarecer alguma coisa que o professor tenha dito na entrevista e que não tenha ficado claro?

Michel: Algumas coisas que ele falou nós tivemos dúvida, pesquisamos na internet, principalmente na elaboração da apresentação do trabalho para os colegas.

Renata: Ele citou apenas algumas siglas, referentes à denominação de provas e uma lei. Por isso, precisamos inserir algumas notas de rodapé para explicar. Foram poucas coisas, mas aprendemos, por exemplo, como uma lei deve ser citada. Foi isso, buscamos esclarecer aquilo que não conhecíamos.

Todas essas etapas que foram cumpridas por vocês contribuíram com a compreensão do tema?

Michel: Ajudou a compreender mais sobre o tema, principalmente quando imaginávamos que o professor daria uma resposta e no momento da entrevista ela revelava outra coisa.

Renata: Contribuiu bastante, nos familiarizamos com o tema, porque não foi um estudo apenas por tópicos como geralmente acontece na universidade. Não saímos com a ilusão de que os alunos são simplesmente "robozinhos" que devem ser submetidos a um rígido processo de avaliação. Pudemos estabelecer contato diretamente com o professor, estávamos na escola no momento da entrevista acompanhando tudo o que acontecia naquele ambiente. Houve ocasiões, durante o tratamento da entrevista para a elaboração da textualização, que nos reconhecemos enquanto alunos diante de uma prova escrita.

Quando entro na escola, procuro me recordar dos momentos em que eu era aluna, para não correr o risco de julgar o aluno por apenas um comportamento, porque esses estudantes são crianças, adolescentes que muitas vezes estão preocupados com outras coisas. Essa era uma visão que o professor demonstrou ter, por isso, me identifiquei com o depoimento dele. Ele sempre buscava trazer alguma coisa diferenciada para as suas aulas, claro, sempre voltada para a Matemática.

Esse trabalho nos proporcionou conhecer a realidade, não ficamos com uma visão utópica, como geralmente acontece nas aulas da universidade, depois de lermos e discutirmos um artigo. Essa é nossa opinião quanto aos procedimentos que desenvolvemos na atividade de História Oral na disciplina Política Educacional Brasileira: fomos ao trabalho e não ficamos apenas na teoria.

Gostaria de saber se as expectativas de vocês foram contempladas quanto aos interesses pelo tema?

Renata: Sim, nossas expectativas foram totalmente alcançadas. Houve algumas surpresas, por exemplo, por conhecer o professor e pelo desenvolvimento da entrevista, quando questionamos se ele estava de acordo com a aplicação de testes aos alunos, imaginávamos que ele diria não. Porém ele afirmou concordar com o emprego dessas provas aos alunos. Apesar disso, ele mostrou ser um professor que julgava ser necessário variar os métodos de avaliação.

Dentre as respostas apresentadas pelo professor colaborador, houve alguma que lhes surpreendeu no sentido de ter contemplado coisas que vocês não conheciam?

Michel: Com relação a uma lei citada por ele. Segundo o professor, essa lei sugere a obrigação da aplicação de provas, nós não tínhamos conhecimento dessa lei. Essa resposta surgiu a partir de nosso questionamento sobre a obrigatoriedade da avaliação escolar.

Renata: Apresentamos essa lei durante a exposição de nosso trabalho aos colegas, inclusive foi algo que rendeu certa discussão, alguns interpretaram que a lei não falava que era obrigação a aplicação de provas aos alunos, outros afirmaram que sim, a lei impunha uma obrigatoriedade de avaliação do rendimento escolar dos alunos.

Como alunos aqui do curso de Matemática, às vezes, temos a impressão de que nossas provas não avaliam exatamente o que sabemos. Em nossa opinião, elas têm uma função contrária a essa, avaliam aquilo que não sabemos, que não nos foi ensinado. O professor demonstrou ter preocupação com o modo como os alunos são avaliados, nos disse que busca variar o estilo de prova, avaliação em dupla e, se os alunos apresentarem dificuldade mesmo assim, tenta mudar a atividade, ajuda os alunos, procurava identificar o que o aluno sabia e não a quantidade de matéria que havia decorado.

Quais os aspectos positivos e negativos que tem a destacar com relação à atividade proposta?

Michel: A possibilidade de conhecermos um professor que está atuando em sala de aula, de conhecermos a opinião desse professor sobre o processo de avaliação no cotidiano escolar. A entrevista, a transcrição e a textualização possibilitaram que tivéssemos esse contato com a opinião do professor. Não consigo identificar, agora, nenhum aspecto negativo com relação à proposta de trabalho.

Renata: De positivo, podemos destacar também, a possibilidade de conhecermos a metodologia de pesquisa da História Oral. De negativo, obtivemos poucas informações sobre a política de avaliação, houve a citação de uma lei e um pequeno comentário sobre o SARESP. A entrevista girou em torno da questão pedagógica, mais sobre a didática das avaliações.

Considero que um trabalho diferenciado é válido em qualquer disciplina do curso, nunca é um aspecto negativo, é sempre uma experiência. Trata-se de uma nova possibilidade de trabalho, uma abordagem que poderá, futuramente, ser abordada por nós. Essa atividade foi diferente e por isso, gostei.

Por gentileza, gostaria que vocês falassem sobre o momento de socialização do trabalho com os demais colegas da disciplina.

Renata: Muito interessante, porque houve uma discussão com os demais alunos da disciplina, não ficamos apenas no debate entre Renata, Michel e Vinícius, como na discussão do texto proposto pela professora Heloisa. Todos puderam manifestar sua opinião, principalmente quando relatávamos uma resposta do professor com que os alunos não concordavam, era possível observar a cara de insatisfação dos colegas. Foi importante a professora não ter estabelecido uma regra para as apresentações, pois cada grupo fez de uma forma. Por exemplo, nós optamos por trazer recortes da entrevista e falamos sobre eles, outro grupo fez diferente, deu mais ênfase às dificuldades que sentiram, enfim, foi algo diversificado e prazeroso. Como cada grupo trabalhou com um tema, o estilo das apresentações variaram.

Durante as apresentações pudemos revelar nossos sentimentos sobre os temas, aquilo que agradou, que não agradou, as facilidades, as dificuldades com relação à execução das tarefas, tais como a leitura do texto, elaboração do roteiro, o contato com o professor, o processo de transcrição e de textualização. Tivemos liberdade de nos manifestarmos sobre cada momento da atividade.

Michel: Da maneira como apresentamos, utilizando recortes da entrevista cedida pelo professor, conseguimos prender a atenção dos colegas, as manifestações de dúvidas revelaram o interesse dos alunos. Foi uma possibilidade de refletirem sobre a questão da avaliação na escola. Lembro-me que também trouxemos recortes do texto indicado pela professora Heloisa.

Para finalizar nossa conversa, gostaria de saber sobre as possibilidades trazidas por esse trabalho para a formação de vocês.

Michel: Acho que uma das contribuições desse trabalho foi a possibilidade de refletirmos sobre os métodos avaliativos na sala de aula. Conscientemente, durante nossa carreira docente, devemos ter mais cautela com nossa opção de avaliação.

Renata: Em 2010, nós fizemos uma disciplina de Filosofia da Matemática. Naquela ocasião, o professor que ministrava o curso exigiu que lêssemos algumas dissertações de mestrado e teses de doutorado e me recordo que a tese que li tinha a História Oral como método de pesquisa. Na descrição, o autor revelou a imensa quantidade de leitura realizada para iniciar a pesquisa, depois mais leituras para escrever o trabalho. Para uma tese, realmente, esse autor

realizou mais leituras do que nós na atividade da disciplina Política Educacional Brasileira, porém essa foi uma maneira de confirmar a necessidade de nos prepararmos antes de iniciar o trabalho. A leitura inicial que realizamos para o auxílio na estruturação do roteiro, foi de fundamental importância para nossa familiarização com o tema. Com esse estilo de atividade tivemos que buscar informações em diversos locais, internet, livros, professores, fazer uma síntese de diversos artigos, nos colocamos em ação, por isso, considero uma atividade como essa muito produtiva.

Vocês têm alguma colocação a ser feita sobre o trabalho? Alguma coisa que vocês queriam destacar que não foi contemplada por esse roteiro?
Michel: Não tenho nenhum comentário, acredito que tenhamos esclarecido tudo na entrevista.

Renata: Isso.

Muito obrigado pela atenção e disposição de vocês para essa entrevista.
Michel: Por nada.

Renata: Estaremos sempre à disposição.

4.4) Noemi Correr Stenico e Tiago Henrique Rossi

4.4.1) Memória Individual de Noemi e Tiago

Os assuntos envolvendo o tema “Debate entre a Exclusão e Inclusão” de alunos especiais na escola são muito polêmicos.

Achamos que existe muita contradição quando a escola coloca um aluno com deficiência no mesmo ambiente que os outros alunos. Ao mesmo tempo em que ele está inserido no mesmo ambiente e sujeito às mesmas condições de ensino, este aluno necessita de atenção especial para conseguir aprender o mesmo conteúdo que os outros alunos.

Tentando solucionar este problema, se coloca um professor exclusivo e materiais específicos para esse aluno. Perguntamo-nos se esta não seria novamente uma forma de exclusão, pois este aluno estaria recebendo um tratamento diferente.

Por isso, acreditamos que deve ser dada uma atenção especial a ambientes para os alunos com deficiência, para que recebam as mesmas informações que os outros alunos recebem. Ao realizarmos uma entrevista algumas das questões seriam:

1) Você conhece as leis sobre inclusão e exclusão na escola?
2) Você acha boa a ideia dessas leis? Você acha que funcionam? Por quê?
3) Do modo em que ocorre a inclusão, você acha que deve existir ou não a inclusão na escola?
4) A secretaria da educação disponibiliza materiais necessários para os alunos especiais?
5) Você acha que os professores são preparados para trabalhar com esses alunos?
6) Você acha importante essa preparação do professor? Por quê?

4.4.2) Entrevista com Noemi e Tiago

Os contatos realizados com a dupla durante o desenvolvimento de toda a atividade foram sempre dentro do previsto. Esses dois alunos tiveram total comprometimento com a atividade proposta, aproveitaram todos os momentos disponíveis para a organização do trabalho, desde a elaboração da *memória individual*, a leitura e discussão da bibliografia sugerida para a composição do roteiro de questões, pensaram cuidadosamente no contato com o professor, animados com a entrevista. A maior dificuldade que relatam foi com relação à realização da transcrição da entrevista, mas nesse momento solicitaram a colaboração do pesquisador, pois esse foi um dos acordos estabelecidos no início da atividade: se

percebessem dificuldades durante a realização de alguns dos procedimentos de tratamento da entrevista, poderiam solicitar esse auxílio.

Embora fossem alunos do último semestre do curso de Licenciatura em Matemática da Unesp/Rio Claro, e por isso atribulados com as exigências que essa fase requeria, ambos se programaram entre os momentos de estudos das outras disciplinas para a realização dessa atividade. Estavam sempre disponíveis e não tardavam a responder os e-mails, sempre dispostos à conversa para esclarecimentos de dúvidas sobre a atividade, sobre os modelos de textualização, os textos sugeridos, as etapas que deveriam ser cumpridas. Para esses esclarecimentos, nos encontramos em diversas ocasiões, nos corredores do departamento de Matemática, na biblioteca, no restaurante universitário, posteriormente às aulas da disciplina PEB, ou até mesmo durante momentos de lazer que compartilhávamos.

Tanto Noemi quanto Tiago mantiveram-se centrados no desenvolvimento de cada etapa exigida. Essas etapas eram apresentadas ao pesquisador previamente, dentro de seu respectivo prazo de entrega. Como nos momentos anteriores, durante a realização da apresentação da entrevista para os demais colegas da sala, a dupla organizou-se previamente, destacou os pontos positivos e negativos da atividade e despertou a curiosidade dos colegas com relação ao tema investigado, principalmente por assumirem que iniciaram a atividade com certo preconceito sobre o trabalho com inclusão, afirmando não terem imaginado que o progresso nesta área já atingia a cidade de Rio Claro.

O pesquisador acompanhou todos os momentos de atividade dessa dupla, desde a elaboração da *memória individual* até o momento de devolução da entrevista para a professora colaboradora, isso porque a dupla abriu espaço e solicitou nossa colaboração. Destacamos o processo de textualização, em que se mantiveram comprometidos; por sinal foi a textualização que mais apresentou notas de rodapé para esclarecimentos de dados, siglas, dentre outras informações que a dupla julgou serem passíveis de detalhamentos.

A professora sugerida e, posteriormente, contatada por eles, foi a colaboradora que os alunos entrevistaram. Uma surpresa para ambos foi a de que, embora conhecessem a professora, não sabiam que era uma especialista no assunto sobre inclusão e que, inclusive, trabalhava em uma escola especializada em inclusão de crianças com necessidades especiais.

O primeiro e único contato para a realização da entrevista com os alunos, cuja textualização apresentaremos a seguir, foi feito via e-mail. Nessa mensagem, foram sugeridos uma data e um horário que foram prontamente aceitos pelos dois alunos. Embora apresentassem um imenso comprometimento, por julgarmos que os dois alunos possuem certa dificuldade em expor suas impressões, logo no contato por e-mail foi encaminhada, em anexo,

uma cópia do roteiro de questões para que pudessem, calmamente, se programar para as informações que seriam prestadas.

A entrevista foi realizada no dia 31 de outubro de 2012, nas dependências do departamento de Matemática, da Unesp/Rio Claro, na sala de Seminário Menor. Embora nessa ocasião houvesse uma movimentação intensa de alunos pelos corredores do departamento, como havíamos reservado essa sala, nossa entrevista foi realizada sem nenhum imprevisto. A entrevista foi registrada em gravação de 33’29’’. Por serem tímidos, em diversos momentos da entrevista, o pesquisador teve que melhor articular a questão proposta para que Noemi e Tiago se sentissem mais à vontade. Por falarem calma e articuladamente, a transcrição foi bem tranquila. Foi possível perceber que haviam se preparado para a entrevista. As respostas foram dadas alternadamente entre os dois alunos, que evitaram falar ao mesmo tempo, ou darem a mesma resposta.

Falamos sobre os procedimentos para o tratamento da entrevista, tais como transcrição, textualização, conferência do texto editado e sobre a cessão de direitos para o uso desses documentos produzidos. A dupla manifestou interesse em receber, também, a gravação dessa entrevista.

Textualização da entrevista com Noemi e Tiago

Boa tarde. Primeiramente gostaria de dizer que é um prazer vocês terem aceitado continuar com o trabalho. Aliás, nós finalizamos o trabalho com esse depoimento, sobre as impressões que vocês tiveram com relação à proposta que foi feita na disciplina Política Educacional Brasileira. Para iniciar nossa conversa, gostaria de saber um pouco mais sobre vocês. Por favor, poderiam se apresentar da forma como gostariam que aparecessem na transcrição dessa entrevista?Por exemplo, quais os seus nomes, a idade, quando e por que decidiram ingressar no curso de Licenciatura em Matemática, como está sendo o curso para cada um de vocês e o que pretendem fazer posteriormente à formatura.

Tiago: Boa tarde. Meu nome é Tiago Henrique Rossi, tenho 21 anos e decidi ingressar no curso de Licenciatura em Matemática quando estava cursando o terceiro ano do Ensino Médio. Nessa época estava em dúvida sobre o que iria fazer depois de minha formatura no Ensino Médio. Como Matemática sempre foi uma disciplina que gosto e por haver um curso de Matemática da Unesp próximo à cidade de Leme/SP, onde meus pais residem, optei por fazer minha graduação em Rio Claro. No início do curso foi muito difícil, tive muitas dificuldades, algumas reprovações, principalmente por não ter muito o hábito de estudar.

Porém, depois fui me acostumando, me adaptei ao ritmo de estudos e agora que estou para me formar posso dizer que gostei do curso. Posteriormente à formatura pretendo trabalhar, vou voltar para a minha cidade, porém ainda não sei se irei lecionar ou partir em busca de outra modalidade de emprego. Planejo prestar alguns concursos. Já com relação à continuação dos estudos, talvez mais adiante, na minha carreira, eu faça um mestrado.

Noemi: Meu nome é Noemi Correr Stenico, tenho 21 anos também. No início estava indecisa, não tinha certeza do que queria fazer, porém gostava de Matemática e achava legal ensinar, por isso decidi fazer o curso de licenciatura. Quando iniciei, vi que além da licenciatura havia o curso de bacharelado, não fazia ideia do que isso significava. Não considero que o primeiro ano tenha sido difícil, em minha opinião os anos seguintes foram mais complicados: o segundo e terceiro foram bem mais difíceis do que o primeiro. Inclusive, no final do primeiro ano tive dúvida entre seguir na licenciatura ou optar pelo bacharelado. Acredito que, por causa do enfoque, me identifiquei com a licenciatura. Considero que o curso, no geral, foi difícil, muito complicado. A licenciatura é muito trabalhosa, muita coisa para ler, nunca gostei muito de ler *[risos]*.

Por estar terminando o curso nesse semestre, já estou prestando alguns concursos, prestei em Piracicaba, que é a minha cidade natal, me inscrevi na diretoria de ensino e vou prestar o mestrado na Unicamp. Porém, ainda não decidi a área, gosto de Matemática Aplicada, talvez trabalhe com isso. Mas, ainda tenho muitas dúvidas sobre o que fazer depois de minha formatura.

Para dar continuidade à nossa entrevista vou fazer alguns questionamentos sobre a atividade que foi proposta a vocês na disciplina Política Educacional Brasileira. O tema que vocês trabalharam foi: "Debate entre a Exclusão e a Inclusão", gostaria de esclarecer melhor os motivos que os fizeram optar por tal tema, considerando os que vocês destacaram na memória individual da dupla. Vocês devem se recordar que na ocasião da apresentação da proposta para os alunos da disciplina, solicitamos que fizessem uma memória destacando as razões pela escolha do tema e a elaboração de algumas questões que posteriormente poderiam compor o roteiro de entrevista.

Noemi: Então, escolhemos esse tema porque em nossa opinião trata-se de um assunto polêmico na sociedade e também porque o Tiago conhecia uma professora que era envolvida com a questão da inclusão[1].

Além disso, vocês tinham algum interesse sobre a inclusão, havia algo nesse assunto que lhes interessava?

Tiago: O principal motivo, mesmo, foi porque conhecíamos uma professora que trabalhava com isso. Mas, também, porque em nossa opinião a inclusão é um assunto recente, fala-se muito nesta questão.

Foi a primeira vez que vocês realizaram uma atividade como essa?

Tiago: Não, também realizamos um trabalho como esse na disciplina Fundamentos da Matemática Elementar, ministrada pela professora Heloisa da Silva. Nós fizemos a entrevista e a transcrição, a textualização nós não elaboramos.

Noemi: Isso, foi feita apenas uma parte, a entrevista e a transcrição, não fizemos todo o processo.

Por favor, o que vocês têm a dizer sobre essa proposta: "A História Oral como uma abordagem didático-pedagógica na disciplina Política Educacional Brasileira"?

Noemi: Considero uma atividade interessante, porque a gente teve a oportunidade de entrar em contato diretamente com a realidade, não ficamos apenas na leitura de textos científicos. É claro que a leitura é importante, por exemplo, a referência que ela *[a professora da disciplina]* nos passou ajudou muito na elaboração do roteiro. O que quero dizer é que contou muito para a nossa formação ter tido contato, poder ouvir uma pessoa com experiência no assunto, foi um contato direto com a realidade.

Tiago: Muito interessante, por exemplo, se nós não tivéssemos feito essa atividade para pesquisar esse tema, provavelmente, teríamos que recorrer à internet, aos livros e, em minha opinião, isso seria bem chato, cansativo. Além do mais, não iríamos conhecer tão bem o

[1] Tiago foi bolsista do Núcleo de Ensino de Matemática da Unesp/Rio Claro, coordenado pela Profa. Dra. Miriam Godoy Penteado e que tem por objetivo desenvolver atividades teóricas e práticas para alunos da graduação. A professora colaboradora do trabalho dessa dupla, Carla Regina Riani Hilsdorf Saullo, fazia parte do grupo de professores do Núcleo.

assunto, porque acredito que o contato com um profissional da área é bem mais interessante, aprendemos muito mais, é mais proveitoso.

Com relação à parte mais técnica do trabalho, por exemplo, como foi o contato com a professora?

Tiago: Bem tranquilo, já conhecia a professora Carla[2] antes da entrevista, pois ela havia trabalhado comigo no Núcleo de Ensino. Sabia que ela tinha conhecimento sobre o assunto, fizemos o contato por e-mail, ela prontamente aceitou, foi tudo bem tranquilo.

Noemi: Foi o Tiago que fez o primeiro contato e houve apenas um engano com relação à data para a gravação da entrevista. A professora sugeriu uma ocasião, porém ela não recebeu nosso e-mail de confirmação. Contudo, na data que ela havia sugerido, nós fomos ao departamento de Matemática, local onde havíamos combinado. Coincidentemente, ela participaria de uma reunião no próprio departamento na mesma data. Quando nos encontrarmos, esclarecemos o mal entendido e pudemos realizar, calmamente, a entrevista, naquela ocasião, antes do início do compromisso da professora. Ela ficou bem à vontade, não se incomodou com o fato da entrevista ser gravada, foi muito gentil.

Também foi engraçado, porque o Tiago conhecia a professora, sabia que ela trabalhava com a educação de alunos com necessidades especiais, porém não sabia que ela era uma especialista no assunto. Só fomos saber disso no momento da entrevista.

Por gentileza, vocês podem falar um pouco sobre as etapas que deveriam ser cumpridas? Quero dizer, sobre a elaboração da memória individual, a leitura do texto "A inclusão da Exclusão"[3], essa leitura colaborou com a elaboração das perguntas? Houve muitas mudanças entre as versões preliminares e a versão final do roteiro de questões?

Noemi: Sobre a memória individual, nós não sabíamos muito bem o que escrever, porque não tínhamos muito contato com a realidade. Na escola, principalmente, não sabíamos muito bem como esse assunto era tratado. Antes desse trabalho, nossa impressão era que não havia inclusão de nenhuma maneira, que tudo era precário, os alunos ficavam todos separados. Inclusive, quando elaboramos a memória, nós pensamos nisso, nas dificuldades de se colocar uma pessoa com necessidades especiais em uma sala de alunos que não têm essas

[2] Carla Regina Riani Hilsdorf Saullo, professora de uma sala de recursos no município de Rio Claro/SP, pedagoga em um Centro de Reabilitação Infantil, professora de cursos de Pós-graduação em Psicopedagogia e Atendimento Educacional Especializado.

[3] DIAS, R. (Org.). **A inclusão da exclusão**. Jaboticabal, SP: Funep, 2010.

necessidades. Porém, com a entrevista, pudemos ver que essas dificuldades podem ser amenizadas. Claro que o processo de inclusão não está perfeito, mas também não é tão ruim.

Tiago: A leitura colaborou para nós compreendermos melhor o assunto. Quando elaboramos a memória individual, não sabíamos praticamente nada sobre a questão da inclusão. A leitura possibilitou conhecermos mais sobre a situação da inclusão, principalmente na cidade de Rio Claro, pois o texto faz referência a esta cidade. Além disso, o texto foi fundamental para a estruturação de novas questões para o roteiro de entrevista.

A impressão que tenho é que vocês optaram pelo tema para observar os aspectos negativos do processo de inclusão, contudo puderam concluir que existem, também, aspectos positivos.
Tiago: Exatamente.

Noemi: Isso.

Além do texto sugerido pela professora Marilena, vocês buscaram informações em outras fontes para elaborar o roteiro?
Noemi: Acredito que tenhamos ficado mais com a leitura do texto que a professora sugeriu, além das dúvidas que tínhamos sobre o assunto.

Tiago: Lembro que buscamos algumas informações sobre o *bullying* para a elaboração do roteiro, mas foi apenas isso, ficamos mais com a leitura do livro sugerido.

Qual a opinião de vocês sobre o processo de transcrição da entrevista? Ele colaborou de alguma forma com o trabalho?
Noemi: Muito trabalhoso, estávamos no fim do semestre, com muitas coisas para fazer. Inclusive, você nos ajudou nesse processo. Interessante que, no início, começamos bem devagar, depois fomos pegando o jeito e a transcrição fluiu melhor, porém demora muito. Contudo, durante o processo de transcrição, pudemos ouvir muitas coisas a que no momento da entrevista não havíamos prestado atenção.

Tiago: Havia muitas coisas que a professora falou, que no momento da entrevista não tínhamos prestado atenção, acredito que seja porque naquela ocasião nós ficamos muito

presos ao roteiro, sempre preocupados com a próxima pergunta que deveria ser feita. Por isso, no momento da gravação, acabamos não ouvindo exatamente tudo o que a professora falava. Acredito que a transcrição ajudou nesse sentido, a compreender tudo aquilo que não prestamos atenção no momento da entrevista. Também, porque descobrimos, momentos antes da gravação, que ela era uma especialista na área de educação inclusiva, essa informação nos deixou nervosos no início da entrevista, pensamos, inclusive, que teríamos que mudar as questões. Esse nervosismo dificultou um pouco a compreensão das informações que eram prestadas pela professora no momento da entrevista.

Vocês ficaram preocupados em alterar as questões do roteiro por ela ser uma especialista no assunto, porém no momento da entrevista isso não foi uma dificuldade, pois, além de vocês fazerem as perguntas que estavam no roteiro, novos questionamentos surgiram à medida que a professora falava.

Noemi: Foi uma preocupação de momento, pois julgamos que os questionamentos do roteiro eram muito superficiais para serem tratados com uma especialista. Mas, à medida que fomos perguntando, novos questionamentos surgiram. No final, tudo ficou bem.

O que vocês têm a dizer sobre o processo de textualização da entrevista, em termos do entendimento do que foi dito pelo professor e também da compreensão dos aspectos relacionados ao tema estudado?

Tiago: A textualização foi menos trabalhosa. Esse processo nos fez compreender melhor as ideias contidas nas respostas da professora, pois não queríamos alterar o sentido das frases. Também tivemos que procurar o significado de diversas siglas que a professora falou durante a entrevista, isso possibilitou conhecer diversas organizações que tratam especificamente do tema inclusão.

A textualização de vocês me surpreendeu pela quantidade de notas de rodapé, por isso, gostaria de saber se esse trabalho de inserção das notas ajudou na compreensão do tema.

Noemi: Ajudou. Acredito que o trabalho de pesquisa sobre as siglas nos permitiu conhecer as entidades, organizações que se dedicam ao processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais. Entre outras coisas, por exemplo, tivemos que buscar o significado de Síndrome de Down, pois não sabíamos o que isso significava.

Vocês lançaram mão de algum recurso para os esclarecimentos prestados nas notas de rodapé?

Tiago: Para os esclarecimentos de nossas dúvidas com relação às informações contidas na entrevista, utilizamos principalmente a internet.

Todo esse processo de elaboração de memória individual, leitura de texto, entrevista, transcrição, textualização, colaborou de algum modo com o entendimento do tema?

Noemi: Sim, principalmente, no processo de transcrição, onde tivemos que ouvir diversas vezes um mesmo trecho para entender o que estava sendo falado. Além de termos lido mais sobre o tema, na ocasião de elaboração do roteiro, no momento da textualização, onde tínhamos que ter o cuidado de não mudar o significado do que a professora falou, isso nos fez pensar melhor sobre o que ela disse. Foi um processo que colaborou com nosso entendimento sobre o tema.

Tiago: Conhecer a profissional, isso foi uma coisa muito interessante, além da possibilidade de entendermos mais sobre o assunto.

Gostaria de saber se as expectativas que vocês tinham com relação ao tema foram ou não contempladas.

Tiago: Na verdade, as coisas que soubemos sobre o tema foram além de nossas expectativas, porque nós não conhecíamos nada sobre a inclusão. Foi uma surpresa quando percebemos que em Rio Claro há muitos profissionais que se dedicam à inclusão de pessoas com necessidades especiais, por isso, podemos afirmar que há inclusão, ao contrário do que imaginávamos no início da pesquisa, quando elaboramos a memória individual. É por essa razão que nossas expectativas foram atendidas.

Vocês iniciaram o trabalho com certo preconceito.

Noemi: Com a mente muito fechada, levamos em conta apenas o senso comum, nos deixamos levar pelas diversas críticas ao processo de inclusão. No fim do trabalho, tivemos muitos esclarecimentos, por exemplo, que, na cidade de Rio Claro, há um centro de recursos equipado para atender as necessidades de todas as escolas do município. Muitas dessas escolas já dispõem de uma sala de recursos onde os alunos com necessidades especiais frequentam e há um atendimento de acordo com cada necessidade.

Além de vocês descobrirem que a professora era uma especialista sobre inclusão e de perceberem que, pelo menos em Rio Claro, há um processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais na escola, houve algum outro assunto abordado pela professora colaboradora que tenha surpreendido vocês?

Tiago: Em nenhum momento da entrevista a professora quis passar algo de ruim que está acontecendo com o processo de inclusão. Pelo contrário, ela nos apresentou informações que revelam que esse é um processo em adiantado desenvolvimento.

Noemi: Isso em Rio Claro, pois ela destacou que não conhecia a realidade de outras cidades, mas citou o exemplo de algumas alunas que ela tem, pois a professora que entrevistamos também ministra aulas em uma instituição de ensino superior da cidade. Essas alunas revelaram que em suas cidades o processo de inclusão é bem diferente. Segundo elas, não há tantos aspectos positivos a serem destacados. Porém, depois dos esclarecimentos da professora, pensamos que, talvez, essas alunas não tenham claras informações sobre o assunto, como nós não tínhamos ao iniciar esse trabalho.

Além disso, houve mais alguma coisa que surpreendeu?

Tiago: Nós pensávamos que inclusão era, simplesmente, colocar o aluno com necessidades especiais na mesma sala dos demais alunos, contudo com a entrevista percebemos que a inclusão trata-se de um processo mais complexo. Esses alunos devem ter um acompanhamento de acordo com a sua necessidade, é preciso que na escola haja uma sala de recursos, enfim toda uma estrutura adequada.

Noemi: Inclusive, essa foi uma das coisas que destacamos na memória individual, queríamos saber se, para haver a inclusão, os alunos com necessidades especiais deveriam frequentar a mesma sala de aula dos demais alunos. Pensávamos que se fosse assim, ele não aprenderia nada, mas se ele fosse colocado em uma sala separada, esse aluno estaria sendo excluído.

A professora explicou que há um período para os alunos com necessidades especiais irem à sala de recursos, fora do período normal das aulas e, nessas ocasiões, trabalharem com os assuntos que serão abordados em sala de aula, por exemplo, o uso do Material Dourado[4].

[4] Segundo Freitas e Paiva (2006) o Material Dourado foi idealizado pela médica e educadora italiana Maria Montessori, esse material "tem como intuito principal a sua utilização no ensino e a aprendizagem do sistema de numeração decimal-posicional e dos métodos para efetuar as operações aritméticas fundamentais" (p. 3). Montessori desenvolveu o Material Dourado a partir de contas, criando uma espécie de colar em que as crianças realizavam as operações. A partir do modelo original o Material Dourado sofreu alterações transformando-se

Os alunos têm a oportunidade de trabalhar com esse material antes e depois das aulas. Acreditamos que esse seja um tipo de inclusão, ou seja, possibilitar que o aluno com necessidades especiais tenha as mesmas oportunidades dos demais alunos.

Quais aspectos positivos vocês tem a destacar sobre a realização de uma proposta como essa? Existe algum aspecto negativo que vocês observam com esse tipo de atividade e que gostariam de comentar?

Tiago: Um dos aspectos positivos que podemos destacar é a obtenção do conhecimento que adquirimos por meio do contato com uma profissional da área de educação inclusiva. Com relação ao aspecto negativo, acredito que seja toda a ocupação que esse tipo de trabalho gera, principalmente transcrever *[risos]*.

Uma atividade como a que foi proposta aos alunos da disciplina Política Educacional Brasileira facilita no entendimento do tema?

Noemi: Facilita, exatamente pelo motivo de nos concentrarmos na atividade, de ler várias coisas sobre o assunto, de ter um contato próximo com a experiência de alguém que está envolvido na prática com os aspectos do tema. Certamente, sem essa atividade na disciplina Política Educacional Brasileira ficaríamos, talvez, apenas falando sobre leis. Com esse trabalho pudemos, de certo modo, saber se de fato elas estão sendo aplicadas, foi uma complementação de tudo o que vimos teoricamente na disciplina. Acreditamos que com a entrevista a informação chegue mais clara. Foi uma atividade interessante.

Tiago: Considero que foi uma atividade importante, por possibilitar nosso contato com a experiência da professora. É sempre bom ter atividades diferentes, porque apenas trabalhos de pesquisa na internet, nos livros acabam cansando.

Qual a opinião de vocês com relação ao momento que tiveram para socializar o trabalho realizado com os demais colegas?

---

para a estrutura e aparência que conhecemos atualmente: confeccionado em madeira ou mais recentemente em material emborrachado que o torna mais leve e fácil de manusear.

O Material Dourado tem por característica a cor dourada (referindo-se a cor da madeira em que os primeiros materiais foram confeccionados), com divisões feitas por pequenos sulcos, onde cada parte ou conta representa a unidade, dez contas agrupadas formam a barrinha representando a dezena, dez barrinhas da dezena agrupadas representam a plaquinha da centena, e dez plaquinhas de centenas agrupadas equivalem ao cubo do milhar.

O trabalho de Silveira (1998) torna-se uma opção interessante de aprofundamento do estudo sobre a criação e utilização do Material Dourado.

Noemi: Muito bom, principalmente, por termos, no início da atividade, acreditado que as coisas não iam bem com o processo de inclusão. Na apresentação, pudemos mostrar aos alunos que a situação não está tão ruim, pois podia ser que alguém pensasse como nós. Acredito que tenha faltado um momento de debate, pois apenas apresentamos o trabalho, não houve tempo para manifestação de dúvidas. Foi um momento cansativo, todos na mesma tarde, seria mais interessante se tivéssemos mais tempo para discutir cada trabalho realizado.

Tiago: As curiosidades sobre os temas deveriam ter sido manifestadas no momento de apresentação, pois, depois que passou, acabamos esquecendo, não temos mais contato e não falamos mais sobre o assunto. Porém, mesmo considerando que foi cansativo, as apresentações terem ocorrido todas em uma mesma tarde, acredito que vários alunos tiveram suas dúvidas esclarecidas.

Para finalizarmos nossa entrevista, gostaria de saber se vocês acreditam que essa proposta tenha trazido alguma possibilidade para a formação de vocês?

Tiago: Acredito que essa possa ser uma abordagem, principalmente para nós que estamos na licenciatura, que poderemos utilizar durante nossa careira docente para fugir um pouco da rotina, uma possível pesquisa para meus futuros alunos.

Noemi: Tenho certeza que, durante nossa carreira como professores, estaremos em contato com alunos que terão necessidades especiais e essa foi uma maneira de esclarecermos muitas de nossas dúvidas sobre o assunto. Tanto a proposta de uso da História Oral como abordagem, quanto o tema sobre inclusão, favoreceu nossa formação.

No semestre seguinte à realização dessa atividade, iniciamos uma disciplina optativa chamada Tópicos em Educação Especial e uma das atividades dessa disciplina foi a visita a uma escola de Educação Inclusiva aqui de Rio Claro, chamada Princesa Victória. Foi muito interessante observar tudo aquilo que havíamos estudado durante a realização da disciplina Política Educacional Brasileira, além de revermos a professora Carla, que foi a professora que entrevistamos, foi ela quem nos apresentou toda a estrutura da escola.

Antes de finalizarmos, quero saber se vocês têm mais alguma coisa que gostariam de falar, talvez algo que não tenha sido contemplado por esse roteiro.

Tiago: Apenas gostaríamos de agradecer a contribuição que você fez durante nossos processos de transcrição e de textualização.

Agradeço muito a atenção de vocês.

Noemi: Nós agradecemos.

Tiago: Obrigado.

4.5) Larissa Gonçalves e Lucas Briganti

4.5.1) Memória Individual de Larissa e Lucas

Escolhemos o tema “Violência nas Escolas” por tratar-se de um tema muito comum nos dias atuais, infelizmente. Diariamente, vemos na mídia notícias revelando a crise em que a educação brasileira se encontra. Violência do tipo verbal e física tem ocorrido frequentemente. As relações aluno-aluno e aluno-professor mudaram drasticamente. Não há mais respeito entre esses sujeitos. O *bullying* tem aparecido muito entre os alunos, mostrando a falta de consideração pelo próximo e o professor não tem autonomia como antigamente em suas aulas. Diante de tanta violência podemos notar a mudança de valores. Algumas questões que faríamos a um professor:

1) Qual o seu nome?
2) Qual a sua idade?
3) Há quanto tempo trabalha nessa profissão?
4) Com sua experiência, você vê a violência nas escolas de diferentes formas? Comente sobre elas.
5) Em sua opinião, o que faz com que o aluno aja dessa maneira?
6) Em sua opinião, é dever da escola “acabar” com essa violência?
7) Qual é a punição para um aluno que comete violência dentro da escola?
8) A punição melhora ou piora a violência?

4.5.2) Entrevista com Larissa e Lucas

Os contatos realizados com a dupla foram agradáveis, com exceção de algumas vezes, em que houve certa demora na resposta de alguns e-mails. Mas, por se tratar de alunos que cursavam o último semestre da Licenciatura em Matemática e, por isso, estavam atribulados com as exigências do curso, esse atraso nas respostas era compreensível. Em compensação, era sempre possível encontrá-los pelos corredores do departamento de Matemática, biblioteca, outras vezes nos falamos durante o almoço no restaurante universitário. Houve ocasiões em que conversamos antes ou depois de uma partida de futebol na quadra do departamento de Educação Física da Unesp, onde eu e Lucas jogávamos todas as sextas-feiras.

Larissa sempre se mostrou mais tranquila com a atividade, no entanto Lucas exigia saber exatamente e previamente cada etapa que deveria ser cumprida pela dupla com seu respectivo prazo de entrega.

A convite de outro grupo surgiu a possibilidade de Lucas e Larissa trabalharem em conjunto, as duas duplas abordando o mesmo tema, mas cada uma delas dando um direcionamento diferente às questões do roteiro de entrevista e entrevistando pessoas diferentes. Essa possibilidade foi descartada pela dupla Lucas e Larissa, pois, principalmente em razão do tempo que teriam para entregar o trabalho, eles julgaram que conseguir um horário de trabalho comum às duas duplas seria uma tarefa difícil.

Diferentemente dos outros trabalhos, o pesquisador não acompanhou a realização da entrevista, sendo que a justificativa apresentada por Lucas e Larissa foi que ocorreu uma ocasião muito favorável na escola em que o professor convidado estava à disposição.

O primeiro contato para esta entrevista foi realizado via e-mail e, posteriormente, acordamos a data e horário em um dos nossos encontros pelo corredor do departamento de Matemática. Por conhecer o estilo de trabalho da dupla, o pesquisador presumiu que eles desejariam ter acesso, antes da gravação, ao roteiro de questões. Por essa razão, no primeiro contato via e-mail, já foi encaminhada em anexo, uma cópia para que eles pudessem se programar quanto às informações que seriam prestadas.

A entrevista foi realizada no dia 31 de outubro de 2012, nas dependências do departamento de Matemática, da Unesp/Rio Claro, na sala de Seminário Maior, e finalizada na sala de Seminário Menor, pois nessa ocasião a sala em que iniciamos a entrevista foi solicitada para orientação de alunos do mestrado profissional da Unesp. Sem maiores complicações para a entrevista, fizemos uma pequena pausa na gravação para o nosso deslocamento de uma sala a outra. Esta entrevista foi registrada em gravação de 36’53’’. Lucas e Larissa falaram muito espontaneamente, relembrando cada momento do trabalho envolvendo HO realizado durante a disciplina PEB. Porém, por eles falarem muito rápido, o momento de transcrição da entrevista foi trabalhoso, já que havia a necessidade de se retornar diversas vezes à escuta de um mesmo trecho para esclarecer o que havia sido dito. Na entrevista, falamos sobre todas as fases da atividade e, a partir de intervenções do pesquisador, diversos assuntos referentes ao trabalho e ao tema surgiram. A fala dos colaboradores foi bem articulada, o que permitiu apontarem dificuldades e facilidades quanto ao desenvolvimento da tarefa.

Falamos sobre os procedimentos para o tratamento da entrevista, tais como transcrição, textualização, conferência do texto editado e sobre a cessão de direitos para o uso

desses documentos produzidos. A dupla manifestou interesse em receber, também, a gravação desta entrevista.

Textualização da entrevista com Larissa e Lucas

Primeiramente gostaria de agradecer por vocês terem aceitado participar de mais esta etapa da atividade. A intenção desta entrevista é saber quais as impressões que vocês tiveram com a realização do trabalho na disciplina Política Educacional Brasileira. Para iniciarmos essa conversa, gostaria que vocês se apresentassem, levando em consideração a forma como vocês gostariam que aparecesse na transcrição dessa entrevista. Pontuo algumas coisas que gostaria de saber de vocês: o nome, a idade, quando e por que decidiram ingressar no curso de Licenciatura em Matemática, como está sendo o curso para cada um de vocês e o que pretendem fazer posteriormente à formatura.

Larissa: Meu nome é Larissa Gonçalves, tenho vinte e dois anos, com um "pézinho" no vinte e três. Decidi ingressar no curso de Licenciatura em Matemática por conta da curiosidade, não sabia exatamente o que iria encontrar pela frente. Acredito que eu vá lecionar depois que terminar o curso. Por enquanto, não penso em fazer pós-graduação, daqui um tempo talvez, mas não imediatamente ao fim do curso de licenciatura.

Lucas: Meu nome é Lucas Briganti, estou com vinte e dois anos, ingressei no curso de Matemática porque aqui na Unesp são oferecidas as duas modalidades de formação, licenciatura e bacharelado. Prestei vestibular para Engenharia e para Matemática, mas como não fui aprovado no curso de Engenharia, iniciei minha graduação no curso de Matemática. A opção pela licenciatura surgiu no segundo ano da graduação, por motivos que eu mesmo não sei dizer *[risos]*.

Em alguns pontos o curso supera minhas expectativas, mas ainda não sei exatamente o que pretendo fazer posteriormente à minha formatura, embora esteja concluindo o curso neste semestre. Gostaria de fazer um mestrado, porém não sei quando, provavelmente no próximo semestre comece a lecionar.

Feitas essas apresentações, gostaria de iniciar nossa conversa sobre a proposta de trabalho que foi feita a vocês na disciplina Política Educacional Brasileira. O tema que vocês trabalharam foi "Violência nas Escolas". Gostaria que esclarecessem melhor os motivos

que fizeram vocês optarem por tal tema, considerando esses que destacaram na memória individual.

Larissa: Meu desejo era conhecer mais sobre o tema, porque é um assunto que está presente no dia a dia dos professores, dos alunos e da escola. Gostaria de buscar algo que justificasse o motivo de tantos casos de violência na escola que temos visto nos últimos tempos. São vivências diferentes, mas acredito que haja violência tanto na escola pública, quanto na particular, por isso, no início da atividade, pensei em olhar para as diferenças entre os dois sistemas de ensino.

Lucas: Além do mais, nós viemos de sistemas de ensino diferentes, a Larissa estudou em escola particular e eu estudei em escola pública. Então, pensamos no início em fazer esse paralelo. No entanto, na entrevista, acabamos não contemplando tanto isso, porque não havia tempo suficiente para irmos em busca de dois professores. Por isso, entrevistamos apenas um professor. Também fomos motivados pelos diversos casos de violência nas escolas que são destaques na mídia.

Lucas, você quer dizer que a violência nas escolas é algo de momento?

Lucas: Então, lembro que no meio do ano, época em que iniciamos esse trabalho, o *bullying* estava na moda, recebíamos muitas informações sobre essa modalidade de violência, que é uma agressão mais presente nas escolas, geralmente cometida por alunos contra os colegas. Por exemplo, atualmente não ouço falar tanto sobre *bullying*, ao menos os meios de comunicação não têm dado mais tanto destaque a isso.

Gostaria de saber, por favor, se essa foi a primeira vez que vocês participaram de uma atividade como essa. Ou seja, usar a História Oral, trabalhar com entrevistas, transcrever e textualizar.

Larissa: Não, nós já tivemos contato em outra disciplina ministrada pela professora Heloisa. Naquele caso, nós não escolhemos o tema, era sobre um conteúdo que estávamos trabalhando na disciplina e todos os alunos fizeram o trabalho sobre esse tema. O objetivo era entrevistar um professor sobre o conteúdo, questionar se considerava importante, se haveria alguma possibilidade de ser retirado do currículo, enfim perguntas direcionadas ao conteúdo.

Lucas: A disciplina era Fundamentos de Matemática Elementar, foi uma disciplina ministrada no ano de 2011. Naquela ocasião, estávamos em grupos diferentes, a proposta era investigar

sobre um conteúdo matemático que estávamos trabalhando na disciplina. Então, a entrevista era para ser baseada em características do conteúdo, deveríamos buscar compreender como o professor entrevistado enxergava aquele conteúdo.

Tratava-se de uma entrevista com caráter mais específico, porque a disciplina era mais específica de matemática?
Larissa: Na verdade, nossa entrevista acabou ficando mais sobre a vida do professor, sobre o seu dia a dia profissional.

Lucas: A intenção era buscar as possibilidades sobre o tema que estávamos estudando. Porém, a minha entrevista, como as dos demais colegas, ficou mais direcionada ao professor, não foi tão especificamente sobre as impressões que o professor tinha sobre o conteúdo, tema da entrevista. Fomos além disso, perguntamos muito sobre sua atuação como professor.

O que vocês têm a dizer sobre uma atividade como essa? A proposta é "A História Oral como uma abordagem didático-pedagógica na disciplina Política Educacional Brasileira".
Larissa: Considero uma proposta interessante. Uma das coisas que me chamou a atenção durante a entrevista, e que não me lembro se foi discutido na época que realizamos o trabalho na disciplina da professora Heloisa, mas a impressão que tenho, é que o gravador acaba inibindo o professor.

Lucas: Também considero essa proposta bastante interessante. O fato de irmos em busca de uma pessoa para conversar sobre um assunto que esse professor vivencia e que está sendo tratado em uma disciplina na universidade é importante. A textualização eu considero como um tratamento extra da entrevista que foi realizada, mas esse contato com o profissional na escola já é válido.

Com relação ao que a Larissa disse, a gravação, em minha opinião, é uma das dificuldades do método, porque além de inibir o professor, pode induzir as respostas do entrevistado que não queira se expor. Esse é um dos problemas, mas acredito que o pensar sobre a entrevista é muito importante.

Talvez uma conversa antes do início da gravação, acredito que vocês tenham feito isso, para esclarecer quais as intenções do trabalho, seja válida. Concordo que o gravador inibe um pouco, mas em minha opinião, esses esclarecimentos possibilitam o conforto do

professor entrevistado. É necessário deixar claro quais são as etapas da atividade e comprometer-se com a devolução da entrevista para apreciação do entrevistado antes da publicação.

Aproveitando o assunto, gostaria que vocês falassem um pouco sobre o contato com o professor, principalmente por eu não ter participado dessa entrevista.

Lucas: Vou responder essa questão, pois o contato com o professor foi feito por mim, enquanto a Larissa organizava as questões para o roteiro. Desde o início, quando decidimos trabalhar com o tema violência nas escolas, pensamos no professor Valmir[1]. Por ser aluno bolsista do PIBID, estou sempre participando de atividades na escola e em uma dessas ocasiões, uma reunião de ATPC[2], o professor Valmir se manifestou sobre um acontecimento de violência na escola. Quando surgiu a oportunidade de trabalhar com esse tema, logo decidimos optar pelo contato com ele.

O contato com ele foi muito simples, pois nos encontramos no corredor da escola e aproveitei para convidá-lo e já adiantar o assunto, a justificativa, enfim, expliquei os motivos pelo interesse em realizar uma entrevista e ele prontamente aceitou meu convite.

Em um segundo contato, estávamos eu e a Larissa. Nesta ocasião, formalizamos o convite, entregamos a carta de apresentação e marcamos a data para a realização da gravação. Em razão de nosso atraso para realizar a entrevista, pois os outros colegas já estavam fazendo suas entrevistas, definimos o dia seguinte a essa conversa como a data para a gravação do depoimento do professor. Na ocasião fomos preparados, com cópias do roteiro, com o gravador, e realizamos a entrevista. Durante a entrevista ele foi muito simpático e não se negou a responder a nenhuma das questões.

Pensando um pouco sobre os procedimentos que chamamos de inerentes ao trabalho com História Oral, gostaria, por favor, que vocês falassem um pouco sobre esses processos, iniciando pela elaboração da memória individual.

Larissa: Considero a elaboração da memória individual um procedimento muito interessante, pois este é um momento de nos concentrarmos no tema, identificar quais as dúvidas que temos e que gostaríamos de esclarecer sobre o assunto.

---

[1] Valmir Rogério Torres, professor de Matemática na Escola Estadual João Batista Leme e vice-diretor na Escola Estadual Marciano Toledo Piza em Rio Claro/SP.

[2] Atividades de Trabalho Pedagógico. Instituída na rede estadual pública do estado de São Paulo por meio da Portaria CENP n. 1/96 e Lei Complementar n. 836/97. A legislação determina que as ATPC devem ser desenvolvidas dentro da escola pelos professores, com orientação do coordenador pedagógico, que tem como tarefa planejar as reuniões e as formas de avaliação, registrar as discussões, os avanços, as dificuldades detectadas, ações e intervenções propostas e decisões tomadas.

Lucas: Também considero esse um exercício interessante, embora eu seja um pouco traumatizado com isso, porque na disciplina Fundamentos de Matemática Elementar tivemos que fazer diversas memórias individuais, sobre variados temas. Não sei explicar muito bem, mas o fato é que não gostei desse exercício. Contudo, nesse caso foi um pouco diferente, pois eu estava preparando uma memória individual visando um roteiro de questões, tanto é que nessa memória já elaboramos algumas questões para a entrevista.

Vocês tiveram a indicação de dois textos para leitura. Um foi "A violência no cotidiano juvenil: uma análise a partir da escola"[3], proposto pela professora Marilena, e um segundo texto, sugerido pela professora Heloisa, "A violência na escola: percepção dos alunos e professores"[4]. Essas leituras colaboraram de alguma forma com a elaboração do roteiro de questões?

Lucas: A leitura dos textos colaborou, mas como já tínhamos ideia daquilo que gostaríamos de saber sobre o tema, as leituras ficaram como um complemento da nossa vivência, daquilo que já conhecíamos sobre a violência nas escolas. Um dos textos trazia muitos dados oficiais sobre essa questão, porém tudo dentro do que nós esperávamos encontrar.

Além dos textos sugeridos, vocês buscaram informações sobre o tema em outras fontes, para o auxílio na elaboração do roteiro?

Larissa: Não necessariamente. Na verdade, não utilizamos nada muito além daquilo que foi proposto pelas professoras, nos baseamos apenas nos textos, em algumas reportagens e na nossa própria vivência com relação ao tema.

Achei interessante vocês terem optado por um momento mais oportuno para o professor e fazer a entrevista. Mesmo que isso tenha implicado na minha não participação no momento da gravação, vocês contaram com a espontaneidade do professor. Embora vocês já tenham dado indícios sobre isso no início desta conversa, gostaria de saber mais precisamente como foi o momento de entrevista.

---

[3] SILVA, J. M. A. de P. e et al. **A violência no cotidiano juvenil:** uma análise a partir da escola. Taubaté/SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2010.

[4] SILVA, A. M. M. A Violência na Escola: A Percepção dos Alunos e Professores. In: **Ideias:** Os Desafios Enfrentados No Cotidiano Escolar, São Paulo/SP, p. 253-267, 01 jan. 1997. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p253-267_c.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2014.

Larissa: Foi tranquilo. Eu não conhecia o professor Valmir, apenas nos falamos no agendamento e no momento da entrevista. Ele foi muito gentil, nós percebemos que ele realmente estava ali espontaneamente, não era nada forçado, seguramente ele estava disposto a colaborar com o nosso trabalho.

Lucas: Ele estava bem à vontade, fizemos a entrevista na sala dele, acho que isso favoreceu para deixá-lo mais tranquilo. Inclusive, houve um momento em que o telefone tocou, porém ele decidiu não atender. Para nós, isso foi uma demonstração de que ele estava, de fato, preocupado com a nossa entrevista. As respostas foram todas precisas, ele não teve nenhum receio do que estava dizendo.

E o momento da transcrição, o que vocês acharam? Apenas uma conversa não é suficiente para compreendermos todas as informações que são apresentadas. Minha curiosidade é saber se vocês, ao transcreverem, conseguiram prestar atenção em coisas que no momento da entrevista não ficaram claras.

Larissa: Essa é uma etapa cansativa. Tínhamos que voltar várias vezes no mesmo trecho para compreender o que era dito. Isso é uma coisa interessante, porque, no momento da transcrição, era necessário voltar várias vezes em pontos a que durante a entrevista não havíamos prestado tanta atenção, mas que fazia toda diferença na compreensão do que estava sendo dito.

Lucas: Bem trabalhoso. Muitas vezes você tem que voltar à gravação para conseguir entender o que foi falado. Muitas vezes, durante a transcrição, você presta atenção em coisas que não se lembrava da entrevista, tanto falas dos entrevistadores como do professor.

E com relação à textualização? O que vocês têm a dizer sobre o processo de textualização da entrevista, em termos de entendimento do que foi dito pelo professor, durante a entrevista, e também da compreensão de aspectos relacionados ao tema estudado?

Lucas: Na textualização, imaginava que seria um processo mais complexo, mas acho que foi bem tranquilo. Nós não tivemos que mudar muitas coisas da transcrição para a textualização da entrevista, foram apenas questões de português, ou de retirada de vícios de linguagem, ficou bem simples de corrigir. Ele falou em certa ordem, então não precisamos fazer muitos recortes no texto. Por isso, consideramos que esse foi um procedimento tranquilo. Nossa

entrevista não ficou longa, tivemos poucas notas de rodapé, as utilizadas foram para pontuar o nome da escola ou esclarecer alguma sigla.

Durante a textualização vocês tiveram que recorrer aos textos, ou algum outro recurso para complementar o texto?

Lucas: Não foi necessário. Na textualização de alguns colegas sei que foi preciso, pois havia muitas siglas e por isso, tiveram que pesquisar bastante para apresentar o significado de cada uma delas *[risos]*. Mas, a nossa foi bem simples, acho que por se tratar de um tema do cotidiano e pelo professor não ter dito nada de tão diferente do que estávamos esperando, não precisamos buscar outros recursos para obter informações.

Recordo-me que vocês puxaram uma notinha para falar do bullying. Essa informação partiu do que vocês já conheciam?

Larissa: É verdade, nesse caso utilizamos a internet.

Os processos de transcrição e de textualização colaboraram com a compreensão do tema que vocês se propuseram trabalhar? Esses processos lhes permitiram conhecer coisas novas sobre o tema?

Larissa: O que me chamou a atenção foram as coisas que o professor disse sobre a postura que devemos ter em sala de aula. Por exemplo, eu, hoje, não saberia como me portar diante de uma sala cheia de alunos. Em vários momentos da entrevista, ele fala sobre a necessidade do professor não demonstrar medo diante de possíveis ameaças dos alunos, pois, se isso acontecer, eles perceberem que o professor está com medo, com certeza eles vão acabar dominando a sala.

Lucas: Esses procedimentos nos fizeram pensar sobre o que o professor disse. Questionar as afirmações que ele fez durante a entrevista, mas sempre respeitando sua opinião por conhecermos sua experiência, tanto na posição de professor, como de vice-diretor da escola. Algumas respostas nos fizeram compreender melhor, principalmente a questão da violência nas escolas públicas. Outra coisa que nos chamou a atenção foi quando ele nos disse a importância do professor saber exercer sua autoridade em sala de aula.

Se vocês tivessem que realizar um novo trabalho com a mesma proposta sobre o mesmo tema, vocês acreditam que haveria mudanças?

Lucas: Acredito que seriam mudanças muito pequenas. Talvez, ao entrevistar outro professor apareçam novas informações.

As expectativas que vocês tinham quanto à compreensão do tema foram satisfeitas?

Larissa: Fiquei satisfeita, porque acabei esclarecendo muitas coisas sobre o tema, outras foram apenas confirmadas. Em algumas perguntas eu imaginava receber uma determinada resposta e não foi o que aconteceu.

Lucas: Minhas expectativas também foram contempladas. No sentido de esclarecer algumas dúvidas, principalmente com relação ao posicionamento do professor frente a situações de violência. Em alguns casos, ele simplesmente confirmou aquilo que imaginava.

Dentre as respostas apresentadas pelo professor, teve alguma que surpreendeu vocês ou que tenha contemplado coisas que vocês não conheciam?

Larissa: Teve uma com relação ao *bullying*, ele se referiu a essa violência como algo da moda. Ele acredita que o *bullying* sempre existiu, mas que, atualmente, se fala muito sobre. Ele afirma que o *bullying* está presente em todo o mundo, há muito tempo, inclusive ele confirma ter sofrido por essa violência quando era criança.

Porém, acreditamos que existem formas piores de *bullying* e muitas delas são retratadas constantemente pela mídia. São coisas que não temos certeza se aconteciam antigamente.

Lucas: Realmente a afirmação do professor quanto à questão do *bullying* foi, para nós, surpreendente, porque nós esperávamos que a resposta fosse se aproximar do politicamente correto, dizer que essa era uma forma de violência que vinha se intensificando. Mas, ele afirma que é uma coisa da moda, que sempre existiu, porém o nome *bullying* causa impacto. Ele diz que há dez anos atrás não existia esse nome. Então, isso foi o que mais nos surpreendeu, ele minimizou uma coisa que achávamos que teria bastante repercussão na entrevista.

Gostaria de saber se vocês identificam aspectos positivos em uma proposta de trabalho como essa. Além disso, vocês identificam algum aspecto negativo em uma atividade como essa?

Larissa: Acredito que não há aspectos negativos a serem destacados na atividade que nos foi proposta. Ao menos, por exemplo, se alguma entrevista fugir do foco, mas ainda assim não sei se poderíamos considerar como um aspecto negativo. O que aconteceu foi que tivemos mais trabalho, uma prova seria mais tranquilo *[risos]*.

Lucas: Também considero que não há aspectos negativos nesta proposta. Como tudo foi muito bem controlado, acompanhado de perto, eram poucos alunos, foi possível você direcionar a proposta. Pode ser que as outras duplas destaquem esses aspectos negativos, mas, no nosso caso, não identifico.

E aspectos positivos?

Larissa: Acabamos tendo mais trabalho, mas, por exemplo, na prova que teríamos que fazer na disciplina, certamente a cobrança seria de coisas que já tínhamos estudado, a entrevista foi algo diferente.

Lucas: De positivo, acredito que já tenhamos comentado isso em outro momento dessa entrevista, mas vejo a possibilidade de contato com um profissional mais experiente, que esteja trabalhando na escola, que esse tipo de atividade proporciona como um aspecto positivo dessa proposta.

O que vocês têm a dizer sobre o momento de apresentação dos trabalhos entre os alunos da disciplina, professora, pesquisador e orientadora?

Larissa: Achei que foi o momento de socialização de tudo aquilo que havíamos estudado sobre o tema, afinal os temas eram diferentes, então essa troca de informações foi muito interessante. Além disso, tivemos um momento de debate entre quem estava apresentando e quem estava assistindo.

Lucas: Gostei daquele momento, foi tudo tranquilo, todos respeitaram o tempo de apresentação.

Vocês consideram que esse tipo de atividade trouxe alguma possibilidade para a formação de vocês? Gostaria de saber se a experiência que vocês tiveram com esse trabalho fez vocês pensarem em coisas novas.

Larissa: Como ainda não sei o que será do meu futuro profissional, *[risos]* não consigo imaginar se, por exemplo, eu utilizaria, em minha prática pedagógica, uma proposta como essa.

Lucas: Lançando um olhar, bem especificamente, para minha provável prática pedagógica, acredito que algumas reflexões que o professor apresentou na entrevista, sobre a postura e autoridade, certamente irei levar comigo para um futuro trabalho em escola. Porém, não tenho expectativa de utilizar em minha prática como professor uma abordagem como essa. Mas, seria uma possibilidade.

Essa forma de trabalho favoreceu a compreensão do tema?

Lucas: Em minha opinião, foi uma maneira bem diferente de trabalhar com o tema. Acredito que, sem essa proposta, o tema violência nas escolas seria trabalhado na disciplina, mas de uma maneira muito diferente. Certamente isso também aconteceria com os demais temas trabalhados, olhando para a forma como a professora Marilena vinha trabalhando com os conteúdos. Caso não houvesse essa proposta, tudo seria diferente. Talvez, ficássemos mais nas leituras e discussões de textos e menos no trabalho prático.

Vocês tiveram que ir a campo.

Larissa: Eu particularmente considero isso mais interessante *[risos]*. No início das aulas, a professora Marilena pediu nossa opinião sobre a dinâmica das aulas, acho que ela não queria que a aula fosse maçante, apenas com leituras de textos. A entrevista acabou fazendo isso, imagino que ela gostou da atividade, porque fez a turma trabalhar.

Chegamos ao fim de nossa conversa, agradeço muito por vocês terem cedido essa entrevista, além da atenção que vocês dedicaram ao trabalho.

Larissa: Imagina.

Lucas: Nós agradecemos.

4.6) Beatriz Fernanda Litoldo e Jane Maiara Bertolla

4.6.1) Memória Individual de Beatriz e Jane

Nós escolhemos o tema “Educação e Política no Brasil” em virtude de já termos em mente um professor para a entrevista. Acreditamos que este professor possui um conhecimento mais amplo e crítico sobre o tema, pois sempre esteve envolvido com as questões políticas da escola onde trabalha.

Acreditamos que existem “falhas” na política para a educação. Por isso, gostaríamos de saber a opinião de um professor atuante, sobre as políticas voltadas para educação. Para uma entrevista com um professor, nossas questões seriam:

1) Nome, formação.
2) Na sua opinião, qual o método de avaliação pode ser considerado o mais “honesto” para avaliar a educação pública? Saresp? Prova Brasil? ENEM? Por quê?
3) Quais as políticas de investimento na educação básica?
4) Qual política implica na decisão de escolha para investimento de ensino “rápido”? Exemplo: cursos técnicos (restrito) X investimento do ensino prolongado (amplo). Se existe, qual é o verdadeiro investimento no ensino médio? É obrigatório cursar o ensino médio? Por quê?
5) Quem para você é um “marco” na educação e na política educacional? O que essa pessoa fez para ser lembrada?
6) Como a política do Brasil está inserida na Educação?

4.6.2) Entrevista com Beatriz e Jane

Os contatos com essa dupla foram feitos inicialmente durante as aulas da disciplina PEB e, posteriormente, via e-mail. Em algumas ocasiões nos encontrávamos pelos corredores do departamento, na biblioteca e algumas vezes nos falamos durante as refeições no restaurante universitário.

As respostas às mensagens encaminhadas via correio eletrônico eram prontamente atendidas, porém a dupla realizou o trabalho muito próximo à data de entrega. Esse fato gerou certa ansiedade nas próprias alunas, pois pensaram que não conseguiriam entregar o trabalho a tempo. Além do mais, em razão do que elas caracterizaram como um mal entendido, o

primeiro professor contatado se recusou a realizar a entrevista porque gostaria de se familiarizar melhor com a proposta de estudo, antes de autorizar a gravação. Como a data de entrega do trabalho estava próxima, elas preferiram partir em busca de um novo professor que já tivesse contato com algum tipo de pesquisa que utilizasse a entrevista como método, assim poupariam tempo com a explicação dos procedimentos. Encontraram esse professor no departamento de Matemática da própria Unesp/Rio Claro, um doutorando do programa de Pós-graduação em Educação Matemática.

Beatriz foi sempre muito articulada, expressando-se muito bem e exigindo a todo tempo que os procedimentos da atividade fossem muito bem esclarecidos, sendo que esse foi um dos aspectos que ela classificou como negativo nesse trabalho. Segundo ela, os parâmetros para a avaliação da atividade não foram bem elucidados, por isso, sentiu-se prejudicada com relação à nota que recebeu na disciplina.

Na memória individual, as alunas esclareceram suas escolhas e naquela ocasião convidaram outra dupla de alunos para realizar o estudo do mesmo tema, porém entrevistando outro professor, cujo ponto de vista fosse distinto daquele que entrevistariam. Argumentaram que essa seria uma maneira de aprofundarem os estudos sobre o tema estudado. Mas o convite foi recusado, pois a outra dupla julgou que haveria pouco tempo para a realização do trabalho e seria difícil organizarem um momento de estudos comum aos dois grupos para tratarem do tema, além de se identificarem mais com outro assunto.

O contato para a entrevista, cuja textualização apresentamos em seguida, foi realizado via e-mail e as duas alunas manifestaram interesse em participar. Dentre as gravações realizadas com os alunos da disciplina PEB sobre a atividade proposta, o depoimento de Beatriz e Jane foi o mais longo. Talvez isso se deva à necessidade de Beatriz em justificar precisamente cada resposta, inclusive, na textualização predominam as respostas apresentadas por Beatriz. Foi encaminhada antecipadamente à dupla de alunas uma cópia do roteiro de questões para que elas pudessem se programar quanto às informações que seriam prestadas.

A entrevista foi realizada no dia 31 de outubro de 2012, nas dependências do departamento de Matemática, da Unesp/Rio Claro, na sala de Reuniões dos Cursos de Pós-graduação. Embora nessa ocasião houvesse uma movimentação intensa de alunos pelos corredores do departamento, como havíamos reservado essa sala, a entrevista foi realizada sem nenhum imprevisto. A entrevista foi registrada em gravação de 1h 00’26’’. As alunas relataram todas as dificuldades que sentiram quanto à realização de um trabalho como esse, pronunciaram-se claramente, com um volume acentuado de voz, o que facilitou na compreensão do que foi dito no momento da transcrição da entrevista.

Falamos sobre os procedimentos para o tratamento da entrevista, tais como transcrição, textualização, conferência do texto editado e sobre a cessão de direitos para o uso desses documentos produzidos. A dupla manifestou interesse em receber, também, a gravação dessa entrevista.

Textualização da entrevista com Beatriz e Jane

Boa tarde. Quero dizer que é um prazer vocês terem aceitado fazer essa entrevista, sobre as impressões que tiveram com relação à realização do trabalho na disciplina Política Educacional Brasileira. Para iniciarmos, gostaria que vocês se apresentassem do modo como gostariam que aparecessem na transcrição dessa entrevista. Por exemplo, qual o nome, a idade, quando e por que decidiram ingressar no curso de Licenciatura em Matemática, como está sendo o curso para cada uma de vocês e o que pretendem fazer posteriormente à formatura?

Beatriz: Muito interessante ser entrevistada, até agora só havíamos feito entrevistas *[risos]*.

Meu nome é Beatriz Fernanda Litoldo, tenho 24 anos e decidi ingressar no curso de Licenciatura em Matemática no ano de 2005, quando ainda estava cursando o segundo ano do Ensino Médio. Simultaneamente ao terceiro ano, iniciei um cursinho preparatório para o vestibular, fiz três anos de cursinho antes de ingressar no curso de Licenciatura em Matemática. No início, o curso foi surpreendente, não imaginava que ele fosse tão rígido, mas acho que me acostumei com as exigências impostas pelo curso. Em minha opinião, o curso deixa a desejar em alguns aspectos, principalmente para quem se forma em licenciatura. Formo-me esse ano e, no próximo, pretendo ingressar no mestrado em Educação Matemática aqui na Unesp/Rio Claro. Vou iniciar como aluna especial e se tudo correr bem, futuramente como aluna regular. Pretendo trabalhar com criptografia, códigos ou simbologia, ainda não sei bem, tenho contato com um professor da pós-graduação e estamos elaborando um projeto.

Jane: Estou me sentindo importante *[risos]*.

Meu nome é Jane Maiara Bertolla, tenho 23 anos e nunca passou pela minha cabeça fazer um curso de Matemática. Não conhecia a Unesp, apenas no terceiro ano do Ensino Médio que fui saber que existia essa universidade. Na ocasião, ganhei a inscrição para fazer o vestibular, pois o aluno que se destacasse na sala teria direito a essa inscrição e, na opção pelo curso, marquei Matemática, mas não passei *[risos]*.

No ano seguinte, em 2007, fiz um cursinho preparatório para, novamente, prestar Matemática. Fiz o vestibular no final do ano, mas infelizmente fiquei na lista de espera e não fui chamada. Fiquei bastante desanimada por isso e, no ano de 2008, comecei a trabalhar e não me preocupei em estudar para o vestibular. Contudo, por influência de um amigo, que era aluno da Unesp, prestei o vestibular e fui aprovada. Nesse mesmo ano, havia conseguido uma bolsa de estudos integral pelo Prouni[1] para fazer o curso de Contabilidade na Uniararas[2], frequentei o curso apenas durante quinze dias, antes de iniciar as aulas da Unesp.

Meus pais preferiam que eu continuasse com meus estudos na Uniararas, que é bem próxima da minha cidade, Conchal/SP, inclusive há um ônibus todos os dias para levar os estudantes para a cidade de Araras/SP. Eu teria que viajar todos os dias, porém, moraria em casa. Como Contabilidade não era um curso que me atraía, resolvi vir fazer Matemática aqui na Unesp.

Estava muito contente, passei no vestibular, primeiro ano de faculdade, mas a exigência do curso me surpreendeu. O início foi muito difícil, tanto para me acostumar na cidade, morar com pessoas diferentes, até para entrar no ritmo de estudos que o curso exige. Por isso, acabei deslizando em algumas disciplinas. Formo-me, graças a Deus, esse semestre, dentro dos quatro anos e, posteriormente à minha formatura, pretendo ingressar no mestrado em Estatística porque fui influenciada por uma iniciação científica que desenvolvi durante o segundo, terceiro e quarto anos nessa área, então, pretendo continuar os estudos.

O tema que vocês trabalharam na atividade proposta durante a disciplina Política Educacional Brasileira foi "Educação e Política no Brasil". Gostaria de esclarecer melhor os motivos que as fizeram optar por tal tema considerando esses que destacaram na memória individual da dupla.

Beatriz: A escolha desse tema partiu de mim, conversei com a Jane e ela aceitou fazermos o trabalho juntas. Como em outras ocasiões já havíamos discutido sobre alguns dos temas que foram oferecidos como violência nas escolas, a questão da avaliação e, por ser uma disciplina sobre a política e esse ser um dos temas que poderiam ser escolhidos, optamos por ele.

---

[1] É um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior. Podem participar os estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais da própria escola, os estudantes com deficiência e os professores da rede pública de ensino do quadro permanente que concorrerem a cursos de licenciatura, nesse caso não é necessário comprovar renda. Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 05 fev. 2013.

[2] Fundação Hermínio Ometto, em Araras/SP.

Na época de realização da atividade, conhecia dois professores que tinham visões diferentes da política. Sabia disso, porque eles foram meus professores na escola. Quando elaboramos a memória individual, pensávamos em realizar a entrevista com esses dois professores, iríamos elaborar um roteiro para cada um deles, cada roteiro abordando as características que conhecíamos do professor. Porém, pela falta de tempo, ocasionada palas atribulações do período de conclusão do curso, tivemos que investir nossos esforços em apenas uma entrevista. Chegamos a propor uma parceria com outra dupla, cada uma faria a entrevista com um professor falando do mesmo tema, assim dividiríamos as tarefas, mas o convite não foi aceito pelo outro grupo, pois já haviam escolhido trabalhar com outro assunto.

Jane: Apenas para complementar o que foi dito pela Beatriz, nossa opção também foi baseada na facilidade de contato com o professor, pois a Beatriz o conhecia. No início, tínhamos a impressão que se fossem entrevistados os dois professores teríamos informações diferentes sobre um mesmo assunto, em nossa opinião isso geraria uma discussão interessante. O que buscávamos era a diversidade nas respostas, queríamos conhecer sobre o papel das políticas educacionais na escola, a partir da visão do professor.

Essa foi a primeira vez que vocês realizaram uma atividade como essa?
Beatriz: Não foi a primeira vez. Nós realizamos uma atividade como essa na disciplina Fundamentos da Matemática Elementar, ministrada pela professora Heloisa.

Jane: Apenas não textualizamos a entrevista, só tivemos contato com o processo de transcrição nessa atividade. Na disciplina Fundamentos da Matemática Elementar trabalhamos com temas mais específicos da Matemática, fomos entrevistar professores sobre o método utilizado para trabalhar com alguns conteúdos matemáticos. O esqueleto do trabalho foi o mesmo, tivemos que formular questões, fazer a entrevista, transcrever e apresentar para os colegas da disciplina.

O que vocês têm a dizer sobre a proposta "A História Oral como Abordagem Didático-pedagógica na Disciplina Política Educacional Brasileira"?
Beatriz: Vou falar sobre a minha visão, depois, se a Jane quiser, ela complementa. Considerei o trabalho com História Oral interessante pelo fato de proporcionar o contato com um professor em atividade. Essa foi nossa intenção no início, fazer uma entrevista com algum profissional que estivesse na ativa em sala de aula. Em minha opinião, a História Oral

contribui muito com o estudo de temas, pois além do contato com o professor, precisamos estudar para nos prepararmos para a entrevista, pensarmos com calma nas questões, depois fazer um estudo sobre as respostas do entrevistado. Enfim, a proposta de trabalho com a História Oral me agradou muito, porém não avalio positivamente essa atividade embutida na disciplina Política Educacional Brasileira como produtiva, pois, esperava que houvesse um momento de reflexão sobre o estudo, um momento para discutirmos com calma cada trabalho, tudo foi muito rápido. Embora tenhamos feito uma apresentação naquela ocasião, não foi suficiente para contemplar todas as coisas que pesquisamos.

Jane: Gostei muito do trabalho com História Oral na disciplina Política Educacional Brasileira. Só estamos trabalhando com a teoria e esse trabalho exigiu um pouco mais de prática dos alunos, pois tivemos que preparar um roteiro, procurar um professor disposto a colaborar, fazer a entrevista, transcrever, textualizar e apresentar os resultados. Esse trabalho proporcionou mais contato com a realidade docente.

Por favor, poderiam contar como foi o contato com o professor entrevistado?

Beatriz: Fomos rejeitadas pelo primeiro professor que contatamos *[risos]*.

Vimo-nos envoltas em uma bola de neve, pois o que havíamos planejado no início não funcionou. Vou explicar a situação. Me recordo que nossa apresentação estava marcada para o dia 27 de junho, quarta-feira. Na segunda-feira anterior, dia 25 de junho, faríamos a entrevista, pois já havíamos contatado e explicado todas as intenções e procedimentos do trabalho ao professor.

Nós duas havíamos conversado sobre essa proximidade, entre a entrevista e a data de apresentação do trabalho. Estávamos conscientes que teríamos pouco mais de um dia para organizar todo o material, fazer a transcrição, a textualização e estruturar a apresentação. Mas, por conta de outros compromissos assumidos no curso, essa seria a única data que tínhamos disponível.

Por conhecer o professor, fui pessoalmente à escola procurá-lo. Este encontro ocorreu no início do mês, no dia 02 de junho. Nesta ocasião, apresentei os objetivos do trabalho, falei sobre o tema, expliquei quais seriam os procedimentos utilizados e marcamos a entrevista para o dia 25 de junho, durante o horário de ATPC. Porém, não sei em que momento, houve um desentendimento, por parte do professor, das coisas que havíamos conversado. Na data combinada, por volta das dezoito horas, fomos à escola com o roteiro que havíamos elaborado e com a intenção de fazer a gravação da entrevista, mas tivemos uma surpresa, porque o

professor demonstrou uma imensa preocupação com o trabalho, pois, segundo ele, em outra ocasião havia tido problemas com um trabalho de História Oral. Nesta ocasião, ele respondeu as questões do roteiro, mas não autorizou a gravação, ficamos apenas em um bate-papo e ele nos disse que, talvez, futuramente, depois de melhor analisar as questões, ele autorizaria a gravação.

Como não tínhamos tempo suficiente para aguardar a autorização desse professor, antes da data de entrega do trabalho, decidimos procurar outro professor. Antes, claro, entrei em contato novamente com esse professor, via e-mail, agradecendo a disponibilidade, mas que, infelizmente, não poderíamos aguardar, talvez em outra ocasião voltássemos a conversar sobre o assunto, mas não para essa atividade.

Dedicamos a terça-feira, dia 26 de junho, para procurar e realizar a entrevista com algum professor. Fizemos essa busca no próprio campus da Unesp e tivemos a indicação de um amigo para o professor que viemos a entrevistar. A partir de então, tudo correu bem, conseguimos apresentar a proposta e gravar a entrevista. Tivemos sorte em encontrar um professor que está cursando o doutorado em Educação Matemática aqui na Unesp e, por isso, acostumado a esses procedimentos de pesquisa.

Embora tenha ficado em cima da hora e por isso tivemos que passar, praticamente, toda a noite de quarta-feira fazendo a transcrição, a textualização e elaborando a apresentação, tudo aquilo que nos foi proposto foi entregue dentro do prazo. Foi um desespero imenso, mas tudo acabou bem.

Gostaria que vocês falassem mais sobre a elaboração da memória individual, das primeiras questões, da leitura do livro "Política e Educação no Brasil"[3] e sobre a composição do roteiro para a entrevista.

Beatriz: Na memória individual nós pontuamos realmente o que tínhamos dúvidas, nossa curiosidade sobre o tema. Queríamos saber como um professor ativo em sala de aula enxerga a política educacional brasileira.

Na elaboração do roteiro relutamos em alterar algumas questões e inserir as sugestões feitas por você e pela professora Heloisa, pois aquilo que estava expresso nas primeiras questões da memória individual eram realmente nossas dúvidas sobre o tema, as perguntas estavam com a nossa cara, embora nós admitíssemos que algumas questões apresentavam

[3] SAVIANI, D. **Política e Educação no Brasil**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1988.

certa ambiguidade. Contudo, pouca coisa mudou, conseguimos conservar cerca de oitenta por cento das questões que havíamos proposto no início, na memória individual.

Com relação ao livro, nós dividimos a leitura: a Jane ficou com a primeira parte e eu fiquei com a segunda. Porém, esse livro não contribuiu muito com a elaboração do roteiro, pois se tratava de um texto que expressava apenas leis, não havia um contexto. Era pouco texto que podíamos ler, discutir e elaborar alguma questão a partir da leitura e discussão. Esse foi um grande desafio, elaborar questões referentes ao livro.

Quando tivemos acesso aos textos de nossos colegas, percebemos que de certo modo fomos prejudicadas, pois os textos, além de serem mais curtos, apresentavam uma reflexão e, por isso, era mais fácil de retirar algumas questões. O livro que lemos era didático, de leitura fácil, mas acredito que, para o nosso objetivo, não contribuiu muito.

Jane: O nosso texto era muito limitado, não conseguimos elaborar nenhuma questão a partir dele, foi muito difícil. Acabou servindo apenas como informação.

Vocês relataram que a leitura não foi suficiente para a elaboração do roteiro de questões, por isso, gostaria de saber se buscaram outros recursos para colaborar com a estruturação desse roteiro de entrevista.

Beatriz: Procurei bastante informação na internet, principalmente por textos que falassem sobre como a política está inserida na educação. Contudo, nosso roteiro foi estruturado privilegiando as nossas inquietações sobre o tema.

Jane: Enquanto a Beatriz buscava informações em outras fontes, me dediquei à tentativa de elaborar alguma questão a partir do livro indicado pela professora Marilena.

Sobre a entrevista, o que vocês acharam do momento de gravação da entrevista?

Beatriz: Considero que a entrevista tenha sido excelente. O professor foi extremamente educado, nos socorreu no momento de sufoco. Ele deixou o que estava fazendo para colaborar com o nosso trabalho. Momentos antes da gravação, ele fez a leitura das questões do roteiro para se situar. À medida que íamos formulando as questões, percebíamos que algumas não conseguiam transmitir exatamente a nossa curiosidade sobre o tema, mas tivemos a liberdade de reformular essas questões, de melhor explicar o que gostaríamos de saber.

Na entrevista tivemos uma surpresa, pois não imaginávamos que ele era um professor de escola militar. Como em Rio Claro não existe essa modalidade de ensino, poucas vezes

havia ouvido falar sobre o assunto. Nesse sentido foi interessante ouvir algumas histórias sobre o lugar. Foi um esclarecimento de uma coisa a que não estávamos acostumadas.

Jane: Foi interessante, gostei muito, embora não tenha falado muito, porque na ocasião estava gripada e um pouco rouca. Por isso, foi a Beatriz que formulou a maioria das questões.

Qual a opinião de vocês com relação à transcrição da entrevista?

Beatriz: Cansativa, até mais por termos feito na correria. Tivemos poucas horas para fazer essa transcrição e eram quarenta minutos de entrevista. Tivemos sorte do professor se expressar bem e, por isso, facilitar o entendimento do que era dito na gravação. Mesmo assim, foi necessário ouvir devagar, voltar à gravação diversas vezes em um mesmo trecho da entrevista para saber qual era a pergunta, ou a resposta. Esse processo é importante, porque prestamos atenção em coisas que passaram direto no momento da entrevista.

Jane: Dividimos a tarefa e cada uma ficou com a transcrição de metade da gravação.

Sobre a textualização, o que vocês têm a dizer sobre esse processo, em termos de entendimento do que foi dito pelo professor, durante a entrevista e também da compreensão de aspectos relacionados ao tema estudado?

Beatriz: A textualização foi mais tranquila, apenas foi necessário fazer a retirada de alguns vícios de linguagem, que eram poucos, algumas palavras digitadas erradas. Os textos que você encaminhou como modelos auxiliaram muito na elaboração da textualização e foi engraçado porque, ao consultar o modelo, conseguíamos imaginar uma pessoa contando o que estava escrito, esses exemplos foram a base para a estruturação de nossa textualização.

Jane: Foi um momento de formalizar a entrevista. Foi o nosso primeiro contato com a experiência de textualizar, por isso, aqueles textos que você encaminhou como modelos ajudaram muito, porque estávamos sem noção de como fazer.

O processo de textualização colaborou de alguma maneira com o entendimento do tema?

Beatriz: Melhorou, porque conseguimos organizar as respostas do professor em uma mesma linha de pensamento, ficou um texto limpo, onde conseguíamos compreender as explicações do professor.

Jane: Como o professor fez uma fala bem articulada, não houve a necessidade de grandes alterações da transcrição para a textualização, as respostas foram precisas e contemplavam todas as perguntas contidas no roteiro e as que surgiram durante a entrevista. O professor não deu voltas nas respostas, por isso, na textualização não precisamos alterar ou retirar essas voltas no assunto e ficar sem saber o que ele quis dizer.

Ainda que o professor tenha sido claro em todas as respostas, gostaria de saber se vocês lançaram mão de algum recurso para esclarecer o que era falado.

Beatriz: Sim, pois o professor citou algumas siglas, instituições que, no momento da textualização, não sabíamos o que significavam. Para isso utilizamos a internet, você também auxiliou na inserção de notas de rodapé, de expressões e termos que não conhecíamos.

Jane: Na última hora, foi uma loucura. Mas, lembro que antes de fazer a devolução ao professor inserimos mais algumas notas de rodapé.

As expectativas que vocês tinham com relação ao tema foram contempladas?

Beatriz: Essa questão eu vou responder *[risos]*. Depois a Jane diz se concorda.

Quando foi feita a proposta desse trabalho, pelo Vinícius, professora Heloisa e pela professora Marilena, considerei muito interessante. A ideia de escolher um tema que envolvesse um pouco dos assuntos estudados na disciplina, ir à busca de um professor para ser entrevistado, enfim fazer todo esse trabalho, foi algo que nos atraiu bastante, pois, em minha opinião, a forma como a matéria era conduzida na disciplina estava muito maçante. Esse trabalho me pareceu uma oportunidade de sairmos do ambiente de sala de aula e conhecermos mais a escola, por meio do depoimento do professor. Por isso, considero a proposta espetacular, não teria ideia melhor para trabalhar os temas da disciplina Política Educacional Brasileira.

Contudo, a maneira como ela foi "introduzida" na disciplina não foi legal. Coloco introduzida entre aspas, pois tive a impressão que a proposta não foi incorporada pela professora da disciplina.

Acredito que seu interesse enquanto pesquisador foi alcançado, porque nós alunos estávamos dispostos a colaborar com o trabalho. Quando nos foi feita a proposta, me lembro de que a intenção seria essa atividade substituir uma das avaliações que faríamos e, em particular, no meu caso, iria entrar no lugar de uma apresentação de trabalho, que no início da disciplina havia me disposto a fazer.

Quando vocês levaram essa proposta para a disciplina Política Educacional Brasileira, já havia feito algumas leituras e a apresentação que iria fazer estava quase pronta, pois, na semana seguinte ao contato de vocês, faria essa exposição. Mas, como considerei a proposta de trabalho com a História Oral muito interessante e a maioria dos colegas de turma aceitou participar, não seria eu que iria contrariar a decisão de todos. Por isso, decidimos eu e Jane realizar essa pesquisa juntas.

Naquela mesma ocasião de apresentação da proposta de estudos, nos foi passado que a memória individual teria um peso na nota e que, posteriormente, a apresentação e a entrega da transcrição e textualização também influenciariam na nota final da disciplina, seria uma média das notas desses quatro itens. Porém, só depois que tivemos todo aquele problema de contato com o primeiro professor que gostaríamos de entrevistar é que nos passaram a informação de que as coisas deveriam ser entregues no dia da apresentação. Nesse momento ficamos aflitas, pois havia pouco tempo para organizar tudo.

Embora fossemos capazes de realizar os procedimentos de transcrição e textualização em praticamente um dia, o trabalho ficaria muito corrido. Mas, como oferecemos nossa palavra de que tudo seria entregue na data e, por uma questão de honra, na data de apresentação do trabalho, estava tudo pronto e entregamos a memória individual, a transcrição e a textualização da entrevista. Nossa apresentação não foi melhor nem pior que as dos colegas, mantivemos um padrão entre essas apresentações.

Realmente pensei que haveria um *feedback* dos professores com o nosso trabalho, um momento de discussão e de apontamentos da atividade que realizamos, mas isso não aconteceu. Por isso, me senti um pouco perdida, principalmente porque não sabia como havia sido nossa avaliação, se foi bom, se foi ruim, não tivemos nenhum tipo de retorno do trabalho.

A professora da disciplina, no início, deixou claro que levaria em consideração uma nota atribuída por você, Vinícius, e outra pela professora Heloisa, mas seria ela que atribuiria a nota final, pois, para essa nota final, ela também levaria em consideração os trabalhos que realizamos em sala de aula – cerca de dez pequenas atividades que realizamos durante as aulas da disciplina. A minha insatisfação ficou a cargo de um aluno, que mesmo tendo feito menos trabalhos que eu, ficou com uma nota melhor, me senti injustiçada. Naquela época fui acalmada pela professora Marilena ao dizer que haveria mais notas a serem consideradas, imaginei que seria essa devolução do trabalho com História Oral, mas, infelizmente, não tivemos esse retorno.

Depois da apresentação dos trabalhos, tivemos apenas mais um dia de aula da disciplina, entramos de férias e só fiquei sabendo o resultado de minha avaliação na data de

entrega das notas. Não concordei com essa avaliação. Então, entrei em contato, por telefone, com o Vinícius e, posteriormente, com a professora Marilena para manifestar minha insatisfação, mas não havia mais nada a ser feito. Por isso, ainda não concordo com a nota que recebi na disciplina, nós duas fomos extremamente prejudicadas nesse sentido.

A impressão que tivemos foi que a única nota levada em consideração foi a que a professora Heloisa atribuiu. A sua nota foi inútil e a nota da própria professora da disciplina foi descartada. Por telefone, não foi possível levantar argumentos que favorecessem nossa opinião, por isso, acabou ficando por isso mesmo, nossa nota não foi alterada. Pensando friamente, concluo que se ao invés de termos realizado essa atividade, tivéssemos feito, por exemplo, uma prova escrita, nossa nota seria melhor.

Considero que faltou um maior comprometimento da professora da disciplina, pois ela estava acompanhando todos os momentos da atividade, era a ela que recorríamos no momento de elaboração do roteiro para tirar dúvidas sobre o livro. Contudo, nossa nota foi prejudicada porque fizemos o trabalho na última hora.

É por todos esses motivos que considerei que essa proposta vinculada à disciplina Política Educacional Brasileira não foi eficiente. Não firmamos um contrato de trabalho. Mas, acredito que o trabalho tenha trazido coisas boas para a nossa formação, esse contato com o professor fui muito importante para nós.

Jane: Em minha opinião, fizemos uma boa apresentação falando sobre todo o procedimento, tentamos articular toda a discussão em dupla sobre o tema com o trabalho pronto. Sabemos de alunos que nem foram à entrevista, outros que não entregaram a transcrição e a textualização na data combinada, mas ainda assim receberam nota final melhor que a nossa. Não achamos que a nota dos colegas não está correta, apenas sentimo-nos prejudicadas em relação a isso.

Compreendo o que me disseram, mas gostaria de saber se a expectativas que vocês tinham sobre o tema "Educação e Política no Brasil" foram contempladas.

Beatriz: Sim, mas digamos que pela metade, porque acabamos entrevistando um professor de Escola Militar, que é uma realidade diferente em relação ao sistema de ensino público do Brasil. Acabou ficando mais como esclarecimento de uma curiosidade que tivemos. Foi muito interessante conhecer uma realidade de ensino diferente, mas o que buscávamos era a opinião de um professor da escola pública.

Segundo o que ouvimos do professor, a Escola Militar oferece uma estrutura que todo professor de escola pública gostaria de ter. Em muitos momentos da entrevista, o professor

cita situações que ele conheceu da escola pública e ficou horrorizado, mas que nós, por termos estudado em escola pública, estamos acostumadas a ver. Então, acredito que nossas expectativas foram alcançadas, mas a partir de um olhar diferente daquele que pretendíamos ter.

Nessa direção, dentre as respostas apresentadas pelo professor, houve alguma que lhes surpreendeu? Alguma resposta que tenha contemplado coisas que vocês não conheciam?
Beatriz: Me surpreendi quando o professor se assustou com a situação da escola pública, com a estrutura da escola pública. Muitas coisas que ele demonstrou estar surpreso para mim eram normais.

Jane: Quando perguntamos qual a lei que ele considerava mais importante para a educação brasileira e ele citou a Constituição de 1988. Imaginei que ele falaria alguma coisa sobre a LBD, por isso, fiquei surpresa com a resposta.

Na opinião de vocês quais os aspectos positivos e negativos em uma proposta como essa que foi feita aos alunos da disciplina Política Educacional Brasileira?
Beatriz: Como aspecto negativo, aponto a questão da atribuição das notas. Acredito que se tivessem sido mais bem sistematizados os critérios de avaliação, no início da atividade, não teria gerado toda essa confusão. Além do mais, a atividade foi iniciada apenas no meio do semestre, todos foram pegos de surpresa.

Com relação aos aspectos positivos, acredito que esse tipo de atividade pode trazer muitas contribuições, desde que sejam apresentados, no início da disciplina, todos os critérios para sua realização. Percebemos que foi uma ampliação dos assuntos tratados durante as aulas da disciplina Política Educacional Brasileira. Em minha opinião, para o melhor desenvolvimento do trabalho, deveria haver mais interação entre os grupos.

Jane: Concordo com a Beatriz quanto aos aspectos negativos. Pontos positivos da atividade, eu identifico como sendo todo o conhecimento que o trabalho com História Oral proporcionou. A entrevista nos permitiu conhecer uma realidade diferente da nossa, que é o funcionamento de uma Escola Militar. No início da atividade, não imaginamos entrevistar um professor dessa área, pois, mesmo na universidade, nunca havíamos ouvido falar sobre o sistema de escolas militares.

Embora vocês tenham falado alguma coisa nesse sentido anteriormente, mas para seguirmos a ordem das questões, o que vocês têm a dizer sobre o momento de apresentação do trabalho para os demais colegas da disciplina?

Beatriz: Caracterizo o momento de apresentação, também, como um ponto positivo. Não gostei da forma como ela foi conduzida, pois não houve discussão entre as apresentações. Por exemplo, estávamos preocupadas com a nossa apresentação e, por isso, em alguns momentos não prestávamos atenção em quem estava apresentando e vice versa.

Percebi que alguns grupos fugiram dos propósitos da apresentação, ficou meio confuso, um grupo apresentava e logo em seguida já ia outro grupo. Recordo-me que fiz apenas um questionamento para uma das duplas, você fez outro, a professora Heloisa também fez alguns, mas foi só isso. É por essa razão que acredito que cada dupla deveria ter tido mais tempo para apresentar, esse momento deveria ter sido estendido por mais dias. Foi tudo muito rápido, foram apresentações rápidas e compactas. Tive a impressão, como fomos as últimas a apresentar, que ninguém prestou atenção na nossa apresentação, pois não houve questionamentos por parte dos demais colegas. Todos estavam cansados, era muita coisa para apenas uma tarde. Os temas variavam muito, por isso, não conseguíamos fazer ligação entre eles. Logo, o tema só fez sentido para a dupla que estudou sobre ele, porque na apresentação foi tudo muito superficial.

Enfim, o momento de apresentação foi muito reduzido para cada grupo, pois deveriam ser apresentados todos na mesma tarde, por isso, não tivemos a chance de explicar os motivos de termos feito o trabalho em cima da hora, esclarecer porque o primeiro professor contatado não quis participar da entrevista. Foi tudo muito superficial, sem uma discussão mais profunda sobre o trabalho.

Jane: Apenas para completar a resposta da Beatriz, tiveram grupos que apresentaram as coisas que entenderam sobre o tema e outros que apresentaram as dificuldades com os procedimentos do trabalho. Nesse sentido, acredito que deveriam ter sido estabelecidos critérios para a apresentação. Por exemplo, em algumas apresentações, queríamos saber mais sobre o tema, sobre as respostas do professor durante a entrevista. Contudo, o pessoal preferiu destacar as dificuldades de transcrever e textualizar. Limitaram a apresentação da atividade em apenas um ponto.

O tempo entre as apresentações também variou bastante, alguns apresentaram em poucos minutos, outros demoraram mais tempo. Enfim, acredito que tenha faltado estabelecer

regras para a apresentação, ou que pelos menos houvesse mais dias para as apresentações. Essa foi uma reflexão que acabamos fazendo depois da atividade.

Para finalizar nossa entrevista, gostaria de saber sobre as possibilidades trazidas por esse trabalho para a formação de vocês.

Beatriz: Em minha opinião, contribuiu muito, acredito que seja nos erros que a gente mais aprende. Essa atividade me mostrou, principalmente, algo que sempre ouço dos professores, devemos deixar claro para os alunos o que queremos, deixar explícitos quais os objetivos da atividade, qual será o critério de avaliação, enfim o aluno deve saber exatamente o que deve fazer. Nunca havia entendido a importância disso antes de me sentir prejudicada, como me senti nesse trabalho com relação à nota.

Aprendemos que não devemos deixar para realizar o trabalho na última hora, pois imprevistos podem acontecer. Caso esteja envolvido com outras coisas, saber se planejar, escolher um tema que não demande tanto esforço como o nosso exigiu, fazer contato com um professor mais próximo. E quando propusermos um trabalho, sempre dar um retorno das atividades feitas pelos alunos.

Jane: Concordo com a Beatriz.

Vocês gostariam de dizer alguma coisa sobre o trabalho que foi proposto e que não tenha sido contemplado por esse roteiro?

Beatriz: Não, apenas isso.

Jane: Sem mais.

Quero muito agradecer a disposição de vocês que gentilmente aceitaram o convite para esta entrevista.

Beatriz: Está bem. Por nada.

Jane: Por nada.

4.7) Segunda parte da entrevista com a professora Marilena Aparecida Jorge Guedes de Camargo

Desde o início da atividade na disciplina PEB, tive um bom relacionamento com a professora Marilena. Nosso primeiro contato para a apresentação da proposta de trabalho se retardou um pouco devido a algumas informações desencontradas. Nossa intenção era contatá-la antes do início das aulas da disciplina PEB, porém as diversas tentativas de contato, feitas via e-mail, não foram respondidas. Posteriormente identificamos um pequeno problema na conta de e-mail da professora. Enfim, contatamos Marilena depois de duas semanas do início das aulas.

Ela mostrou-se sempre muito interessada na atividade, tendo colaborado em todos os momentos, desde o levantamento dos temas a serem trabalhados, a indicação de leituras sobre os temas aos alunos na estruturação do roteiro, até a apresentação do trabalho no final da disciplina.

Participei da maioria das aulas da disciplina PEB, com a intenção de conhecer os temas que eram trabalhados e me aproximar dos alunos. A professora sempre se mostrou satisfeita com essa atitude e, inclusive, me disponibilizou todo o material a ser trabalhado durante as aulas. Sempre ao final de cada aula, conversávamos sobre o andamento da atividade.

Marilena deixou claro em diversos momentos que gostou da proposta e que certamente irá utilizar essa abordagem em outras ocasiões. Afirmou que sempre se interessou pelo trabalho com História Oral, mas que não sabia porque até agora não havia implementado uma atividade como essa nas disciplinas que ministra.

Textualização da entrevista com Marilena Aparecida Jorge Guedes de Camargo sobre a intervenção didático-pedagógica na disciplina Política Educacional Brasileira

A seguir, inicio os questionamentos sobre a atividade que trabalhamos na disciplina Política Educacional Brasileira, ou seja, essa articulação entre os recursos da História Oral e os temas da disciplina. Gostaria de saber se a senhora já conhecia essa metodologia, a História Oral, e o que tem a dizer sobre ela.

Conheci, de maneira profunda, a História Oral, durante meu doutoramento na USP, em São Paulo. A professora doutora Marta Maria Chagas de Carvalho apresentou-a em uma das disciplinas que ministrou sobre algumas perspectivas de investigação em História da

Educação Brasileira, com reflexões sustentadas por uma bibliografia sobre História Cultural e História da Leitura. Resolvi pesquisar para minha tese coisas velhas, em arquivos, atas, livros dos professores, fazendo entrevistas – não me recordo quantas entrevistas fiz, mas levei seis anos para concluir o trabalho. Inicialmente, trabalharia apenas com informações colhidas na escola Joaquim Ribeiro, em Rio Claro[1], porém minha visão abriu-se para pesquisar algo mais. Quis pesquisar também fora desta escola. Então, a História Oral fez-se presente e entrevistei pessoas que viveram e estudaram no Joaquim Ribeiro no período de 1930, 1940, até 1958 – delimitei esse tempo porque foi em 1958 que o jornal dos estudantes, de onde eu colhia informações para as entrevistas, terminou.

Nossa intenção com a proposta era apresentar a História Oral como uma abordagem didático-pedagógica na disciplina Política Educacional Brasileira – esse termo, abordagem, inclusive, foi sugerido pela senhora. Gostaria de saber se já havia realizado alguma proposta semelhante.

Embora julgasse a História Oral necessária, não a incluí no conteúdo programático das minhas aulas na graduação. Experimentei a importância dessa atividade quando você, Vinícius, veio falar comigo. Você levou a sério tal proposta, reconheci que tal atividade era muito importante, quando soube que a sua orientadora de mestrado, a professora Heloisa, também estava envolvida com o trabalho.

Em sua opinião, quais as potencialidades de uma atividade como essa? Quais as possibilidades abertas com essa intervenção didático-pedagógica? Em que sentido as etapas, elaboração da memória individual, o estudo do tema, a elaboração do roteiro, a entrevista, a transcrição e a textualização, colaboraram com a disciplina?

O trabalho desenvolvido sob a abordagem da História Oral, bem como os objetivos dessa atividade, avalio como ótimos. Vejo o sucesso que a proposta apresentou, durante todo o processo, na memória escrita sobre o tema a ser pesquisado, no estudo do tema por textos, na elaboração do roteiro para a entrevista, a entrevista para uma intervenção didático-pedagógica, a textualização, foram momentos importantes. Porém, deixo considerações finais provisórias, nunca se pode concluir.

Sobretudo, gostei muito dos comentários dos alunos na ocasião em que apresentaram o trabalho. Os alunos Tiago e Noemi afirmaram que "gostaram muito", que a "atividade

[1] Escola Estadual Joaquim Ribeiro, em Rio Claro/SP.

permitiu um melhor aprofundamento no estudo sobre o tema". O aluno Michel disse que "essa proposta abriu novas possibilidades para sua futura profissão". Gostei muito, também, do envolvimento que essa atividade gerou nos alunos com os temas. Porém, não percebi nos alunos outros interesses, apenas oportunidades para a futura profissão, mas não disseram quais.

Acredito que as entrevistas vieram colaborar muito com a disciplina, mas para que a História Oral fosse incluída no programa, deveria haver um plano a ser discutido entre os conselhos do Departamento de Educação e de Matemática, pois é o Departamento de Educação o responsável pela programação dessa disciplina no curso de Licenciatura em Matemática.

Qual é a ligação dos temas propostos com a disciplina? Por que esses temas?

Ao levantar os temas a serem propostos, pensei naqueles que fazem parte, necessariamente, da política educacional, porque gerariam abordagens com as quais os alunos se depariariam tanto na escola como no cotidiano. Mas, também julguei que o estudo por temas sugere que, além da teoria, outros mais devam aparecer, principalmente os ligados à prática, pois, em minha opinião, isso daria uma feição diferente à disciplina, além de ficar mais interessante para os alunos. Por exemplo, "Violência nas Escolas", não faz parte do programa, mas é uma questão com que os alunos irão se deparar na escola; "Falta de Interesse dos Alunos da Escola Fundamental e da Escola Média" são temas que envolvem política.

Essa atividade mobilizou algumas ideias para a sua prática como professora dessa disciplina? Utilizaria essa mesma proposta de atividade em outra ocasião?

Essa atividade mobilizou ideias para minha prática como professora dessa disciplina, mas vou destacar apenas uma que considero principal. Você e sua orientadora Heloisa deveriam ter "obrigação" de requerer que a História Oral faça parte do conteúdo programático da disciplina Política Educacional Brasileira, pois incluindo a História Oral no seu currículo, essa disciplina apresentaria não só uma novidade, mas melhoraria nos resultados de aprendizagem, já que haveria no trabalho com entrevistas uma ampliação da visão da realidade e, por certo, um novo passo na concretização de conquistas. Seria um avanço significativo porque calculo que as entrevistas são resultados da História, da época de uma sociedade que a produziu.

A senhora gostaria de acrescentar alguma coisa que não tenha sido abordada por esse roteiro sobre a atividade?

Vocês estão de parabéns. Vamos pensar na escrita de um artigo sobre História Oral na Matemática, porque vale a pena. Nunca havia tido contato com um aluno do curso de Matemática preocupado em desenvolver uma atividade como essa. Na Educação estamos acostumados com isso, mas na Matemática foi a primeira vez.

Agradeço a atenção e a disposição em colaborar com nosso trabalho e desejo um bom dia.

Fico feliz com a oportunidade de colaborar. Bom dia!

CAPÍTULO 5

SINGULARIDADES, POSSIBILIDADES E POTENCIALIDADES A PARTIR DA INTERVENÇÃO NA DISCIPLINA PEB SOB A ABORDAGEM DA HO

Não entendo. Isso é tão vasto que ultrapassa qualquer entender. Entender é sempre limitado. Mas não entender pode não ter fronteiras. Sinto que sou muito mais completo quando não entendo. Não entender, do modo como falo, é um dom. Não entender, mas não como um simples de espírito. O bom é ser inteligente e não entender. É uma benção estranha, como ter loucura sem ser doido. É um desinteresse manso, é uma doçura de burrice. Só que de vez em quando vem a inquietação: quero entender um pouco. Não demais: mas pelo menos entender que não entendo.

*(Clarice Lispector, **A descoberta do mundo**, 1996).*

5.1) Um acervo de singularidades

Entendendo as entrevistas como disparadoras de pontos de vista, neste texto buscamos registrar os significados que atribuímos a cada entrevista realizada, no que tange a suas singularidades (MARTINS-SALANDIM, 2012), como também contribuições e potencialidades da intervenção na disciplina PEB, sob a luz da HO. A análise nesse formato nos parece significativa, uma vez que nosso objeto de pesquisa, as potencialidades da HO como abordagem didático-pedagógica na disciplina PEB, é analisado em um contexto bastante específico: o curso de Licenciatura em Matemática, da Unesp, campus de Rio Claro, no primeiro semestre de 2012, aos alunos do quarto ano.

Nesta análise das singularidades de cada entrevista, apresentamos um título para cada uma delas, com o objetivo retratar os interesses imprimidos no desenvolvimento do trabalho por cada dupla de alunos (ou da aluna Natália), a partir da análise de três aspectos: os interesses retratados na *memória individual*, no tratamento das entrevistas por eles realizadas e na postura frente à atividade proposta – observamos este aspecto a partir dos momentos de conversa do pesquisador com os alunos (presencial ou por e-mails) e das entrevistas realizadas com eles. Assim, esses títulos denotam marcas ou eixos que, a nosso ver, atravessaram o desenvolvimento dos trabalhos pelos alunos, como também caracterizam cada temática estudada. Tais marcas configuram-se no sentido de compreender o que os alunos envolvidos almejavam e alcançaram (ou não) com a atividade, bem como as discussões envolvidas nesse processo. Entretanto, reconhecemos que esses não devem ser considerados os únicos eixos possíveis quando da leitura dessas entrevistas, pois, certamente, outros

leitores, com outras vivências, outras perspectivas, poderão identificar, no mesmo conjunto de dados produzidos, outros fios condutores para que o exercício de análise ocorra, além de compor outro cenário sobre as possibilidades e potencialidades da HO como estratégia de intervenção.

****

5.1.1) Política Educacional Brasileira: um cotejamento entre o legal e o real

A entrevista com a aluna Natalia, realizada em 11 de outubro de 2012, sobre suas impressões quanto à sua participação na atividade de pesquisa que propusemos na disciplina de PEB, desenrola-se tendo como pano de fundo o tema "Memória: alguns aspectos da política educacional brasileira", temática que foi trabalhada pela mesma durante tal intervenção. Nesta entrevista, a aluna enfatiza as dificuldades que sentiu ao realizar uma atividade nesses moldes e as possibilidades que o exercício de trabalhar com os recursos da HO proporcionou.

Natalia formou-se no curso de Licenciatura em Matemática em julho de 2012 e, na ocasião em que realizamos a entrevista, já havia começado a lecionar em escolas da rede pública estadual. Por isso, no início da entrevista, quando questionada sobre suas atuais atividades, tentou traduzir um pouco suas impressões sobre seus enfrentamentos nesse início de prática em sala de aula. Expôs que a universidade foi um alicerce para a sua profissão, mas que na escola acontecem muitas coisas para as quais não se via preparada (segundo ela, alguns desses enfrentamentos são agradáveis e outros nem tanto).

A possibilidade de olhar para o passado por meio da memória das pessoas foi a principal motivação que levou Natalia a optar pelo tema "Memória: alguns aspectos da política educacional brasileira". A frustração que sentiu foi não conseguir entrevistar um professor que tivesse vivenciado o período de implementação da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para compreender como era antes e como ficou a educação nacional após a aprovação, publicação e exercício dessa lei. Essa era sua intenção ao iniciar um trabalho que pretendia entrevistar um professor em exercício sobre alguns aspectos da política educacional brasileira.

Quando questionada sobre sua participação em outras atividades que tivessem características semelhantes à que propusemos aos alunos da disciplina PEB, Natalia afirma ter sido essa a primeira vez que participou de uma atividade nesses moldes e que nem mesmo

havia utilizado entrevistas para investigar ou conhecer mais sobre um determinado tema. Em sua opinião, um trabalho no formato como foi proposto, levando em consideração, principalmente, o processo de elaboração do roteiro, para ela, é uma forma de conhecer previamente os assuntos relacionados ao tema que se quer investigar. Inclusive, argumenta ela, durante esse processo de elaboração das questões, novas dúvidas foram surgindo à medida que buscava mais informações sobre o tema. Natalia ilustra essa afirmação acenando para as alterações que o roteiro sofreu desde sua primeira versão, elaborada durante a escrita da *memória individual*, até sua versão final, utilizada como guia no momento da entrevista.

Nesse processo de elaboração das questões, Natalia destaca a colaboração dos pesquisadores quanto às orientações para a formulação das perguntas, pois, segundo ela, elaborá-las de modo que o entrevistado compreenda o que entrevistador espera não é uma tarefa fácil e a interlocução com os pesquisadores ajudou nesse sentido. Igualmente, os textos indicados ajudaram nessa elaboração, pois algumas das dúvidas que destacou na primeira versão do roteiro foram esclarecidas durante o estudo dos textos que versavam sobre o tema em questão.

Além do subsídio para a estruturação do roteiro de questões, Natalia afirma que a bibliografia indicada revelou recursos para o desenvolvimento de uma pesquisa que ela ainda não conhecia, como, por exemplo, o próprio trabalho com entrevistas, já que o texto estudado lançava mão desse recurso para coletar informações sobre o período de implementação da LDB de 1996. Também chamou sua atenção a utilização de documentos, fotos e outros objetos que são utilizados em investigações acadêmicas. Na perspectiva de Natalia, esse método pode colaborar com a memória, pois, ao observar esses materiais, as pessoas se lembram de histórias e acontecimentos. Em suas palavras: "acredito que essa seja uma forma de complementar a entrevista"[1]. Durante seu trabalho, Natalia fez uso de outras fontes de pesquisa para esclarecer dúvidas relacionadas ao tema: os próprios textos lidos e discutidos durante as aulas da disciplina de PEB colaboraram nesse sentido, além da internet, que possibilitou abarcar novas informações sobre o tema e, posteriormente, ajudou no esclarecimento de dúvidas que surgiram durante a elaboração da textualização da entrevista.

Ao contar sobre o contato com o professor para a realização da entrevista, Natalia revela que, por ser aluna bolsista do PIBID na época em que realizou a pesquisa, estava frequentemente na escola, logo, conservava a amizade de diversos professores, funcionários e alunos. Por isso, contou com a colaboração desses profissionais para encontrar um professor

[1] (NATALIA, p. 87).

disposto a participar da atividade. O tema trabalhado por Natalia não exigia, necessariamente, que o professor a ser entrevistado ministrasse aulas de Matemática; o único critério para escolha desse professor seria que se tratasse de um profissional que já lecionasse antes do período de implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Entretanto, o único professor que se enquadrava nesse perfil preestabelecido e que já havia confirmado interesse em participar da atividade foi beneficiado com uma licença prêmio e se afastou das atividades da escola antes da realização da entrevista. Portanto, novamente, Natalia buscou com os demais professores que já conhecia, a indicação de um novo colaborador para a atividade, até que lhe foi sugerido um professor de História que, segundo os demais professores, por se tratar de um profissional dessa área do conhecimento, teria mais informações sobre o assunto.

Embora o professor Marcelo, entrevistado por Natalia, tenha iniciado sua carreira profissional no ano de 1995, ou seja, um ano antes da aprovação da LDB nº 9.394/96, o próprio depoente afirma ter acompanhado muito pouco, como professor efetivo, os trâmites iniciais da lei. Porém, os anos posteriores ao seu ingresso e seus estudos sobre a História da Educação no Brasil possibilitaram a agregação de informações sobre o período de elaboração, tramitação e aprovação da LDB[2].

Ao tratar sobre o momento da entrevista, Natalia destaca o importante papel do roteiro de questões para uma pessoa que não tem experiência com essa prática. Em sua opinião, no início da entrevista, tanto ela, quanto o professor estavam nervosos, mas, à medida que a entrevista foi acontecendo, ficaram tranquilos; inclusive, perguntas que não faziam parte do roteiro foram elaboradas por ela no momento da gravação: trocou a ordem das questões, optou por não proferir outras, já que o professor as havia contemplado em resposta anterior. De acordo com Natalia, a postura que assumimos durante a entrevista, ou seja, não julgarmos as respostas, mas sim ouvir o que o entrevistado tem a dizer sobre o tema foi um fator que favoreceu o conforto do professor ao responder as questões propostas.

Natalia afirma que a entrevista é uma boa forma de buscar informações sobre o tema, além do que pode ser encontrado nos livros e documentos, ou ainda, de exemplificar na prática o que é visto na teoria. Por isso, em sua opinião uma abordagem de estudos envolvendo a HO colabora com o entendimento das ideias que envolvem a disciplina de PEB.

Embora Natalia caracterize a transcrição como um processo de tratamento da entrevista bastante cansativo e difícil, assegura que não havia prestado atenção em muitas

[2] Essas informações foram colhidas por Natalia junto ao professor, no primeiro contato que tiveram para apresentação da proposta e convite para a entrevista.

falas pronunciadas durante a entrevista e foi durante a transcrição, no momento de nova escuta do depoimento, que pôde esclarecer coisas que ficaram subentendidas. Justifica que a desatenção às respostas do professor, talvez, deva-se à falta de experiência em conduzir uma entrevista, pois ficava sempre na ansiedade de enunciar a próxima pergunta do roteiro. Natalia exemplifica que o "visual"[3] colaborou muito, na complementação das frases, pois muito do que foi pronunciado na entrevista não fazia sentido ao se passar a fala na íntegra para o papel. Contudo, ao recordar a forma como o depoimento foi articulado durante a gravação, era possível completar esse sentido. Nas palavras de Natalia, "em uma entrevista existem muito mais coisas envolvidas do que simplesmente as palavras"[4].

A textualização, para Natalia, foi um processo que demandou menos esforços, já que, de acordo com sua compreensão, essa foi uma técnica empregada para tornar o texto da transcrição mais compreensível, mais fluido, de modo que os futuros leitores pudessem compreender o que fora pronunciado sem ter participado do momento de gravação da entrevista. São informações que esse leitor talvez não conheça ou situações em que precisaria estar presente para compreender o que era narrado. Também revela que uma das maiores contribuições desse processo foi o trabalho de pesquisa que realizou para a inserção de notas de rodapé para esclarecer termos e expressões desconhecidas por ela que foram ditas na entrevista, porque julgou que outros leitores poderiam também não conhecer. A principal ferramenta na busca por essas informações foi a internet, pois a data de entrega do trabalho estava muito próxima. Além disso, alguns termos, siglas e expressões mais atuais referentes à política educacional que o professor pronunciou na entrevista seriam informações mais difíceis de serem encontradas em livros. Expressões como "mais-valia" e "investimento a fundo perdido", de certa forma, surpreenderam Natalia, pois são expressões que fizeram parte da fala do professor, mas contemplavam coisas que Natalia não conhecia e, por isso, sentiu a necessidade de buscar seus significados.

Natalia garante que esses dois processos (da transcrição e da textualização) colaboraram com o entendimento do tema. Segundo ela, diversas informações sobre política educacional que, em algum momento de sua trajetória estudantil, já havia escutado, mas cujos significados não sabia explicar com propriedade, precisaram ser retomadas e pesquisadas para esclarecer diversas falas do professor. Para Natalia foi um momento da atividade que exigiu muito estudo, visto que se tratava de um texto a ser lido por outras pessoas.

[3] (NATALIA, p. 88).
[4] (NATALIA, p. 88).

Ao avaliar suas expectativas quanto à realização do trabalho e conhecimento sobre o tema, Natalia afirma que foram parcialmente contempladas, mas considera isso natural, já que, ao avaliar uma atividade que realizamos, sempre identificamos outras possibilidades que não foram incorporadas à pesquisa, talvez, pela falta de tempo. Natalia analisa que, de modo geral, a experiência narrada pelo professor favoreceu na compreensão de aspectos ligados às influências das políticas educacionais na carreira docente, ao dia a dia dos alunos, dos professores e à relação dos professores com os gestores. Inclusive, atualmente, ainda que esteja no início da carreira docente, lecionando em uma escola pública, pôde sentir essas influências que foram narradas pelo professor.

Quando questionada sobre os aspectos positivos que uma atividade como a proposta na disciplina PEB pode proporcionar, Natalia afirma ser essa uma nova forma de mobilizar os alunos a buscarem outras fontes para pesquisa, além de buscarem, na experiência narrada pelos professores entrevistados, novas informações e esclarecimentos sobre o tema investigado que permitam conhecê-lo melhor. Um ponto marcante na avaliação de Natalia quanto aos aspectos positivos da atividade foi reconhecer nas entrevistas com os professores, a possibilidade de investigar o que esses profissionais estão vivendo na prática em sala de aula, contrapondo isso às formas como, tradicionalmente, esses assuntos são tratados nos cursos de licenciatura, somente por meio de consulta a livros e autores. Para Natalia, as experiências desses profissionais tendem a contribuir com a formação inicial de professores. Inclusive, acredita que outras disciplinas da Licenciatura em Matemática poderiam trabalhar seus temas a partir da implementação de uma proposta nos moldes da intervenção envolvendo a HO na disciplina PEB. Na avaliação de seu próprio trabalho, Natalia considera que foi válido, embora acreditando que, caso voltasse a fazer a mesma atividade, trabalhando com o mesmo tema, muitas atitudes e compreensões iriam mudar. Mesmo assim, segundo ela, esse foi um exercício, um modo de se entender tudo o que uma entrevista pode oferecer.

Além dos aspectos positivos, Natalia pontua alguns outros aspectos que, em sua opinião, podem ser considerados de caráter negativo. Para ela, o tempo disponível para a realização do trabalho foi curto. Natalia avalia que, embora tenha aprendido conteúdos novos sobre a política educacional brasileira, o período para a realização de toda a atividade não foi suficiente para amadurecer as ideias quanto à forma como conduziria o trabalho. Além disso, a falta de tempo implicou na não utilização de outras fontes para completar as notas de rodapé durante a textualização, logo só pôde fazer uso da internet para buscar o significado daquilo que não conhecia.

Natalia afirma também, que sentiu falta de um maior envolvimento da professora, responsável pela disciplina, com a atividade, embora entenda que isso se justifique pela indisponibilidade da mesma em momentos extraclasse. Mas, como a professora tem bastante experiência com os assuntos referentes à política educacional, poderia ter colaborado mais ativamente com os esclarecimentos sobre o tema. Natalia considera que fez falta um delineamento de objetivos para o trabalho com cada tema. Em sua opinião, isso permitiria que os alunos compreendessem qual a relação entre os temas trabalhados e os assuntos vistos durante as aulas da disciplina. Entretanto, Natalia pondera que esses são aspectos negativos, muito pontuais que poderão ser aperfeiçoados em futuras atividades em que uma proposta como essa seja apresentada.

Com relação ao momento de apresentação do trabalho aos demais alunos da disciplina, Natalia analisa que essa foi uma oportunidade de conhecer um pouco sobre a investigação de cada grupo. Porém considera que o tempo tenha sido bastante curto, já que foram apenas quatro horas para a apresentação de todos os trabalhos, ainda que tenha sido um momento interessante de sanar algumas dúvidas sobre cada temática. Natalia afirma que teve que se preparar muito para tal apresentação, para conseguir transmitir tudo aquilo que havia conseguido de informação sobre o tema por meio do trabalho de entrevista. Em suas palavras, nessa apresentação "mais do que compreender o tema, foi necessário saber falar sobre ele"[5].

Destaca-se, portanto, na narrativa de Natalia, o alcance que a proposta de utilizar a HO como uma abordagem teve na compreensão dos temas trabalhados na disciplina PEB: para ela essa foi uma forma de estar presente em seu futuro local de trabalho, a escola.

****

5.1.2) Violência: dificuldades na sala de aula

A entrevista realizada com os alunos Fernanda e Bruno, no dia 29 de outubro de 2012, teve por intenção possibilitar um momento em que a dupla pudesse expor suas impressões quanto à realização de uma atividade que teve a HO como abordagem e que, no caso desses alunos, possibilitou a investigação de aspectos ligados ao tema "Violência nas Escolas".

Embora nessa entrevista tenha havido uma proveitosa articulação entre as respostas apresentadas pelos dois depoentes, pois os dois alunos se respeitaram muito, fato que permitiu cada um se expressar da maneira que julgou mais adequada, destacamos que Fernanda se

[5] (NATALIA, p. 91).

concentrou em refletir mais propriamente sobre a atividade que propusemos na disciplina PEB sendo que Bruno, além de falar sobre a intervenção didático-pedagógica, voltou-se para a atual situação do sistema de ensino público, as exigências dos cursos de formação inicial de professores de Matemática e seus próprios enfrentamentos[6], enquanto aluno, com a questão da violência na escola.

Enfim, o depoimento de Bruno não se restringiu apenas às impressões que teve com relação à atividade envolvendo a HO. Possivelmente, isto se deva ao atraso que teve em iniciar a atividade, já que foi o último aluno a aceitar a proposta e formar uma das duplas que investigou o tema "Violência nas Escolas". Além disso, os procedimentos comumente trabalhados em HO utilizados para o tratamento da entrevista com o professor da escola foram basicamente desenvolvidos por Fernanda, como o próprio Bruno reconhece – o contato com o professor, a transcrição e a textualização ficaram sob responsabilidade de Fernanda. Contudo, Bruno não deixou de destacar as dificuldades em utilizar esses procedimentos, já que em outra oportunidade, durante atividade semelhante, na disciplina Fundamentos da Matemática Elementar, ele já havia trabalhado sozinho com os mesmos. Desta vez, seu trabalho foi no sentido de colaborar com a formulação das questões para o roteiro de entrevista e posteriormente, durante a entrevista, teve uma fala bastante presente. Ainda assim, Bruno assume que poderia ter se dedicado mais a essa atividade, mas alegando falta de tempo, deixou sob a responsabilidade de Fernanda a maior parte do trabalho.

É de maneira positiva que analisamos a entrevista realizada com essa dupla de alunos. Em diversos momentos da entrevista a fala de um completou a do outro, o que possibilitou que os alunos se expressassem de maneira precisa quando questionados sobre a atividade de que participaram. Observamos que houve uma sintonia na narrativa composta por ambos, já

[6] O trabalho de Anderson Silva (2013) possibilita a compreensão de aspectos ligados aos enfrentamentos impostos pela profissão ao longo da carreira docente. A pesquisa desenvolvida a partir da análise de três entrevistas com professores do Ensino Médio visou compreender como esses três professores produzem significados aos seus enfrentamentos cotidianos e tomam decisões a partir deles. Para Anderson Silva (2013), enfrentamentos cotidianos são:

> [...] situações de ambientes humanos em constante transformação, envolvendo aspectos familiares, pessoais, de lazeres, profissionais, políticos, sempre alterados de acordo com cada indivíduo, ou seja, enfrentamentos envolvendo situações de determinado conhecimento, atividades rotineiras e trâmites escolares. Deste modo, entendemos que essas situações de enfrentamentos se traduzem em um movimento dinâmico, havendo uma reorganização das situações vividas por conta das escolhas cotidianamente apresentadas a esses enfrentamentos, que se faz e refaz na vida cotidiana, e que se reconstrói a cada dia, a cada momento na vida de determinado indivíduo (SILVA, A., 2013, p. 10).

que um sempre buscou completar a fala do outro e buscaram retratar fielmente as dificuldades e facilidades durante a atividade.

Nessa narrativa, percebemos que o discurso dos alunos esteve atrelado a certa frustração que a dupla teve com relação à intenção inicial do estudo sobre o tema, já que, a princípio, almejavam fazer uma comparação entre o tratamento dado à questão da violência no sistema público e no sistema privado de ensino, mas o professor entrevistado, além de não ter experiências anteriores com o ensino particular, na ocasião da entrevista, lecionava apenas no sistema público. Portanto, a entrevista de Fernanda e Bruno foi articulada levando em consideração os dados que produziram a partir da entrevista com esse professor.

Fernanda e Bruno descrevem as dificuldades que enfrentaram ao iniciar o curso de Licenciatura em Matemática. No caso de Fernanda, tais dificuldades foram tão significativas que optou por se desligar do curso de Matemática (inclusive, na ocasião de realização da entrevista, logo após o encerramento do primeiro semestre letivo de 2012 e término da disciplina PEB, teve seu nome relacionado entre os aprovados para o curso de Pedagogia, oferecido pelo Instituto de Biociências da própria Unesp/Rio Claro). Fernanda revela que "o encanto com o curso foi diminuindo, principalmente por serem trabalhadas, no curso de Licenciatura em Matemática, muitas disciplinas do curso de bacharelado"[7]. Entretanto, o desejo de ser professora, de lecionar, foi o que a motivou a optar pelo curso de Pedagogia.

Bruno apoia essa informação e descreve que esse foi o "choque" que sentiu ao iniciar o curso, sendo que até mesmo fez uma pesquisa, por conta própria, comparando os currículos dos cursos de Licenciatura em Matemática da Unesp/Rio Claro com os de outras instituições de ensino superior, o que revelou que o curso de Rio Claro conserva muitas disciplinas de caráter específico, favorecendo, em sua opinião, uma sólida formação matemática Além disso, destaca que o trabalho com a abstração da Matemática, já no início do curso, causa certo impacto aos alunos acostumados a lidar apenas com a Matemática oferecida nos níveis Fundamental e Médio. O anseio pela docência foi algo que motivou Bruno a insistir com o curso, mesmo diante das diversas atribulações. Na época em que realizamos essa entrevista, Bruno estava prestes a se formar, cursava as últimas disciplinas do curso e seu rendimento durante o semestre permitia que acreditasse na provável formatura.

Com relação às pretensões futuras da carreira, Bruno revela a intenção de começar a lecionar, pois sempre cultivou grande admiração pela docência, contudo faz uma reflexão negativa sobre a situação atual das escolas, sobretudo as públicas. Em sua opinião, são

[7] (FERNANDA, p. 96).

diversos os fatores que influenciam na má qualidade de ensino ofertada atualmente no sistema básico de ensino, entre eles, a estrutura sucateada das escolas, a falta de comprometimento dos pais de alunos, o descaso das autoridades com o processo de formação dos alunos e a própria violência nas escolas. No julgamento de Bruno, essas dificuldades cooperam com o desânimo sentido pelos professores inseridos nos sistemas de ensino da rede pública. Essas dificuldades são tão marcantes, que ele próprio, Bruno, não pretende seguir carreira como professor no ensino público básico. Uma das possibilidades seria seguir carreira no ensino privado, ou até mesmo se desvincular do ensino e alçar uma carreira profissional no departamento de finanças de alguma empresa.

Entendemos que a atividade envolvendo a HO possibilitou que Bruno se aproximasse do ambiente de pesquisa acadêmica, pois revela que uma de suas futuras pretensões é ingressar em um curso de mestrado. Inclusive, mantém contato com a própria professora Marilena, responsável pela disciplina PEB no curso de Licenciatura em Matemática, no primeiro semestre do 2012, e buscam juntos definir um projeto de pesquisa.

A motivação pela escolha do tema "Violência nas Escolas" partiu dos interesses de Fernanda, já que na ocasião de escolha, Bruno não estava presente. Fernanda justifica a escolha por se tratar de um tema atual e recorrente e, em sua opinião, estudos devem ser desenvolvidos de modo a minimizar principalmente os casos de violência física, ocorridos dentro das escolas. Para Bruno, a escolha de Fernanda foi certeira, pois se identifica com o tema e por isso acreditou no sucesso da parceria de trabalho. Bruno alega que essa foi uma maneira de aprender a lidar com seus próprios traumas com relação à violência sofrida dentro da escola. Aliás, a narrativa disparada a partir do depoimento de Bruno refere-se, em sua maioria, aos próprios exemplos de violência. Bruno revela que, quando era estudante do ensino básico, sofreu diversos tipos de violência na escola, desde roubo de lanche, até agressões físicas. Para ele, esses casos influenciaram negativamente no seu rendimento escolar, já que, a cada nova agressão, perdia um pouco do estímulo pelo estudo. Bruno considera que a ausência de um acompanhamento do seu rendimento por parte de seus pais na escola, já que trabalhavam fora, foi algo que agravou essa situação, que só se apaziguou depois de sua transferência para outra unidade escolar.

Ao contrário de Bruno, essa foi a primeira vez que Fernanda participou de uma atividade como a que propusemos na disciplina PEB e até essa ocasião, não conhecia nada sobre os procedimentos envolvendo a HO. Confessa que, no início, quando aceitou participar da atividade, sentiu-se desorientada, mas ao firmar a parceria com Bruno e, dentro das

possibilidades desse colega que estava trabalhando, dividiu as tarefas e o trabalho ficou mais tranquilo de ser conduzido.

Para ambos, a oportunidade de frequentar a escola, seu futuro local de trabalho, foi um momento de conhecer um pouco da dinâmica escolar. Fernanda declara que, em três anos cursando a Licenciatura em Matemática, só foi à escola em duas oportunidades, incluindo a ida que promovemos durante essa atividade. Bruno destaca que, além da motivação pelo tema, se entusiasmou a participar da atividade porque gosta de trabalhar com História. Para ele, "o trabalho com História requer uma reflexão do passado, do que estamos fazendo e onde queremos chegar com o estudo"[8]. Além disso, ter participado de uma atividade semelhante na disciplina Fundamentos da Matemática Elementar fez com que se sentisse mais seguro, pois já conhecia os procedimentos que envolveriam tal estudo. Por estar finalizando o curso de Licenciatura em Matemática, se sentiu ainda mais à vontade para buscar nas escolas um professor que se prontificasse a colaborar com a atividade, pois já havia feito o estágio obrigatório e participado de reuniões pedagógicas nas mesmas. Além disso, sua mãe é funcionária de uma unidade escolar, portanto considerava estar familiarizado com esse ambiente.

Fernanda afirma que a elaboração da *memória individual* foi uma oportunidade de retratar, por escrito, o pouco que conhecia sobre o tema "Violência nas Escolas". Já o processo de elaboração do roteiro para entrevista, embora tenha sido tranquilo, na opinião de Fernanda e Bruno, exigiu mais empenho, até porque, como ambos os alunos reconhecem, esse foi o primeiro momento em que houve uma colaboração mútua entre eles, os pesquisadores e a professora Marilena. Para Fernanda e Bruno, essas trocas de informações favoreceram a compreensão dos textos indicados para elaboração do roteiro. Para a dupla, tais textos permitiram o seu entendimento do tema, sobretudo o texto indicado pela professora Marilena, que apresentava dados estatísticos sobre a violência nas escolas. Já o texto indicado pela professora Heloisa, como Bruno afirma, "ficou mais como uma complementação de informações"[9].

Além da leitura dos textos e conversas articuladas pela dupla de alunos com o pesquisador e com a professora Marilena, para o esclarecimento de dúvidas sobre o tema, Fernanda e Bruno afirmam que buscaram outros referenciais para ampliar o conhecimento sobre a "Violência nas Escolas" e que pudessem colaborar com a elaboração do roteiro de entrevista. Fernanda, por exemplo, buscou com familiares, ligados à educação, informações

[8] (BRUNO, p. 100).
[9] (BRUNO, p. 101).

sobre essa temática; já Bruno, embora reconheça ter sido a elaboração do roteiro uma tarefa liderada por Fernanda, afirma ter tomado a internet como uma aliada na busca por informações referentes ao tema "Violência nas Escolas".

Com relação ao contato para entrevista, os alunos Fernanda e Bruno afirmam que o único enfrentamento que tiveram foi a troca inesperada do professor a ser entrevistado. Anteriormente à data marcada para a realização da gravação, Fernanda foi à escola e firmou o compromisso de realizar a entrevista com uma professora. Inclusive, atendendo a um pedido dessa docente, disponibilizou o roteiro de entrevista para que a mesma pudesse se preparar para a entrevista. Contudo no dia marcado, devido a uma convocação de caráter extraordinário, a professora a princípio contatada não pode colaborar com o trabalho. Mas fez a indicação de um colega, responsável pela disciplina de Ciências Sociais, que na ocasião lecionava a disciplina de História, como um possível novo colaborador.

Fernanda e Bruno encararam tal situação como um imprevisto, recordando, inclusive, outras duplas de colegas que haviam passado por situação semelhante, e buscaram articular a entrevista da melhor maneira, aproveitando a disposição e bom humor do professor Cassiano. Por se tratar de um professor com formação em Ciências Sociais, na opinião de Fernanda e Bruno, poderia falar com mais propriedade sobre o tema, já que violência é um dos temas estudados por essa área do conhecimento.

Com relação ao momento de gravação da entrevista, as impressões foram opostas. Para Fernanda, esse foi um momento de inseguranças, sentiu-se nervosa por se tratar da primeira experiência do gênero, mas reconheceu que essa foi uma forma de se aproximar da futura profissão, a de professor. Além disso, o bom humor do professor Cassiano fez com que se acalmasse e proferisse as perguntas mais naturalmente. Ao contrário, Bruno não se constrangeu e justifica que o fato de ter feito uma atividade semelhante, na disciplina Fundamentos da Matemática Elementar, favoreceu para que mantivesse a calma. Além disso, "estávamos com as questões, tínhamos lido, estudado o tema, estávamos preparados"[10]. Para Bruno, o momento de conversa com o professor, durante a gravação da entrevista, foi uma oportunidade de compreender mais sobre a temática "Violência nas Escolas".

Os processos de transcrição e de textualização da entrevista ficaram sob responsabilidade de Fernanda e, possivelmente, este fato justifique as dificuldades enfrentadas por ela durante a execução desses procedimentos. Embora Fernanda tenha caracterizado essa etapa como trabalhosa e cansativa, reconhece que foi uma oportunidade de se aprofundar no

[10] (BRUNO, p. 103).

estudo do tema, já que, durante a transcrição, precisou retornar diversas vezes ao mesmo trecho para compreender o que era dito pelo professor, pois no momento da gravação, por conta do nervosismo ou de barulhos externos, não atentou ao que era dito. Para Fernanda, a textualização foi um procedimento mais tranquilo, já que o professor foi bem objetivo durante as respostas, logo não foi necessária a utilização de diversas notas de rodapé. A maior preocupação durante o procedimento de textualização foi a retirada dos vícios de linguagem.

Quando questionados sobre a contribuição dos processos de elaboração do roteiro, entrevista, transcrição e textualização na compreensão de aspectos ligados ao tema, Fernanda e Bruno afirmam que esses procedimentos possibilitaram um aprofundamento das informações acerca do assunto, ampliando o conhecimento com relação aos aspectos ligados a "Violência nas Escolas".

Ao avaliar suas expectativas com a realização do trabalho e conhecimento sobre o tema, Fernanda e Bruno consideram que foram integralmente contempladas. No caso de Fernanda, que nunca havia estudado sobre o assunto, o depoimento do professor possibilitou o esclarecimento de suas dúvidas, enquanto que para Bruno, que relatou ter buscado informações aprofundadas, foi uma maneira de complementar e confirmar aquilo que já conhecia sobre o tema. Em suas opiniões, sempre houve casos de violência nas escolas, mas, com o advento das tecnologias da informação, esses dados chegam mais rápidos a todas as pessoas e em suas palavras, "não sei se houve um aumento na violência, ou se foi a velocidade com que as informações nos chegam que gerou uma ilusão"[11].

Embora Fernanda e Bruno confirmem com veemência que suas expectativas foram contempladas, observamos que ao iniciar o trabalho, ainda durante a elaboração da memória individual, esses alunos almejavam fazer um comparativo entre os casos de violência no sistema público e o privado de ensino, mas como o professor entrevistado não tinha experiência com a rede particular, essa comparação não pôde ser aprofundada.

Bruno afirma ter se aprofundado ainda mais no tema, depois de finalizado o trabalho na disciplina PEB, e não encontrou nenhum dado estatístico que comprove um aumento significativo nos casos de violência nas escolas. Para Bruno: "Os casos passaram a ser mais noticiados, sobretudo com o advento do *bullying*". Em sua opinião, as informações passadas pelo professor Cassiano não foram novidades, mas sim a confirmação daquilo que imaginava. Inclusive, Bruno diz não ter se surpreendido com nenhuma das respostas apresentadas pelo professor Cassiano, mas a alegação deste em haver tantos casos de violências nas escolas

[11] (BRUNO, p. 105).

particulares quanto em relação às escolas públicas do subúrbio chamou sua atenção. Além disso, ao contrário de Bruno, Fernanda destaca que se surpreendeu com a alegação do professor de ter sofrido violência na escola, pois, para ela, essa era uma realidade distante.

Quando questionados sobre os aspectos positivos e negativos que envolvem uma atividade com as características da que propusemos na disciplina PEB, Fernanda e Bruno são contundentes ao pontuarem que essa foi uma oportunidade de vivenciar um pouco do ambiente onde futuramente irão desempenhar suas funções profissionais, a escola. Fernanda afirma ter sido a falta de tempo um aspecto negativo muito significativo, mas que o trabalho em dupla ajudou a minimizar essa dificuldade. Além disso, Fernanda brinca que outro aspecto negativo a ser destacado é o trabalho que demanda o processo de transcrição da entrevista, mas reconhece ser um procedimento necessário em uma atividade com tais características.

Com relação ao momento de apresentação do trabalho aos demais alunos da disciplina PEB, Fernanda lamenta ter feito a apresentação depois de outra dupla que havia trabalhado com o mesmo tema. De acordo com a mesma, os demais alunos não manifestaram tanto interesse, porque já haviam assistido uma apresentação sobre a mesma temática. Contudo, um exemplo apresentado por Bruno prendeu a atenção de todos que estavam acompanhando a apresentação. Para Bruno, divulgar o trabalho realizado foi uma maneira de compartilhar experiências, pois teve a oportunidade de falar sobre o que havia pesquisado e ouvir sobre os temas que os demais alunos haviam investigado.

O exemplo apresentado por Bruno, segundo ele, foi no sentido de mostrar aos colegas que nem tudo está precário na educação. Embora tenham se dedicado a estudar o tema "Violência nas Escolas" e apresentado aspectos negativos a esse respeito, Bruno exemplifica que existem iniciativas que buscam minimizar as dificuldades do ensino – por exemplo, o trabalho realizado nas escolas do município de Barretos, que busca distribuir a responsabilidade da educação entre seus vários agentes, governo, professores, diretores, funcionários, pais e alunos. Inclusive, a narrativa do professor Cassiano corrobora essa afirmação. Para esse professor, a diminuição nos casos de violência nas escolas passa por uma distribuição de responsabilidades a um conjunto que envolve escola, autoridades e família. Para Bruno: "Não é fácil conscientizar os alunos de suas responsabilidades, mas quando falamos de educação, estamos nos referindo a um processo longo, que requer paciência, investigação e preparo"[12].

[12] (BRUNO, p. 108).

Para Fernanda e Bruno, a atividade envolvendo o trabalho com HO foi uma maneira de refletir sobre os enfrentamentos da sala de aula, sobretudo com relação aos casos de violência que assolam o ambiente escolar.

****

5.1.3) Avaliação: quais as obrigações?

A entrevista realizada com os alunos Renata e Michel, no dia 31 de outubro de 2012, busca retratar as impressões que esses alunos tiveram ao realizar uma atividade que procurou compreender aspectos ligados ao tema "Educação x Professor de Matemática: Métodos Avaliativos no Âmbito da Sala de Aula e Cotidiano" e que assumiu a HO como uma possibilidade de método investigativo.

Também nesta entrevista avaliamos positivamente a interação da dupla no momento da entrevista. As respostas foram bem articuladas, evidência que comprovou a atenção dada pelos alunos Renata e Michel a essa etapa do trabalho. Embora Michel não tenha se estendido nas respostas, suas intervenções ficaram no sentido de complementar os apontamentos feitos por Renata a cada nova indagação do pesquisador.

Consideremos que o fio condutor da narrativa de Renata e Michel está ligado às formas alternativas de avaliação que buscavam conhecer, pois, quando questionados sobre as motivações que os levaram a optar por tal temática, Michel afirma que almejavam saber se existiam métodos de avaliação alternativos e distintos daqueles tradicionais que conheciam. Para Renata, na universidade são poucos os professores que exploram formas alternativas de avaliação, por isso gostariam de buscar outras possibilidades que, futuramente, durante sua carreira docente, pudessem ser utilizadas.

Michel afirma que essa foi a segunda vez que realizou um trabalho envolvendo a HO; a primeira foi em uma atividade na disciplina Fundamentos da Matemática Elementar, com a diferença de que, naquela ocasião, foram trabalhados apenas assuntos específicos da matemática. Ao contrário, Renata diz ter sido essa a primeira vez que participou de uma atividade que lançou mão da HO como método para investigar um tema. Assegura que conhecia algumas coisas relacionadas aos procedimentos, por conviver com pessoas ligadas à HO e por ter feito a leitura, durante a disciplina Didática, de uma tese que utilizou essa metodologia de pesquisa, mas que realizar a atividade foi diferente.

Michel considera a proposta interessante por se tratar de um trabalho diferente dos habituais propostos durante o curso, além de ter possibilitado o contato com um professor atuante. Para Renata, aproximar-se de uma nova metodologia de pesquisa foi o que mais lhe agradou na atividade.

Em diversos momentos, Renata tomou a dianteira no trabalho, isso se confirmou no contato com o professor a ser entrevistado. Foi Renata quem fez tal ação e combinou a data e horário para realização da entrevista. Renata afirma que, como já conhecia o professor, por ter realizado seu estágio obrigatório com a supervisão do professor Marcos, essa proximidade foi mais fácil. Ao fazer uma análise sobre sua conduta, Renata disse que o professor Marcos é bastante rigoroso com as questões disciplinares de seus alunos, mas que, com ela, sempre foi muito atencioso. Diferentemente dos demais grupos de trabalho, Renata e Michel optaram por buscar um colaborador para a entrevista que ministrasse aulas de Matemática, pois consideraram que essa seria uma maneira de se aproximar da prática que futuramente irão exercer, além de facilitar a comunicação no momento da entrevista, já que os assuntos convergiam.

A leitura do texto indicado pela professora Heloisa, segundo Renata e Michel, contribuiu com a elaboração do roteiro, contudo buscaram outras fontes que pudessem complementar as informações e curiosidades sobre o tema. Tiveram, então, a internet como a principal aliada. Renata ressalta que buscaram novas leituras para complementar o que já conheciam sobre o tema e que as conversas e discussões em dupla tiveram um papel importante no processo de elaboração do roteiro.

Renata e Michel colocam que a entrevista foi realizada sem dificuldades e que o professor Marcos respondeu a todas as perguntas com bastante desenvoltura, até mesmo porque, durante seu curso de pós-graduação (mestrado em Educação Matemática), trabalhou com entrevistas e não se sentiu constrangido ao ter sua fala gravada. Na opinião de Renata, a entrevista se caracterizou mais como uma conversa do que como um jogo de perguntas e respostas, possibilitando novos questionamentos a partir das respostas do professor.

No caso de Renata e Michel, a tarefa de transcrição da entrevista foi dividida entre eles, ou seja, cada um ficou responsável por uma parte da gravação. Entretanto, relataram que tiveram dificuldades durante esse procedimento, principalmente por terem que retomar várias vezes um mesmo trecho para compreender o que era dito. Contudo, Michel avalia de maneira positiva tal processo, já que puderam perceber algumas falhas durante a gravação da entrevista e garante que, em uma próxima atividade que necessite realizar o mesmo procedimento, conduzirá de maneira diferente, evitando tais equívocos. Renata afirma ter

ficado bastante cansada durante a transcrição, mas as várias idas e vindas da gravação, até se compreender o que efetivamente era dito, favoreceram a fixação de informações ditas pelo professor durante a entrevista e que foram compreendidas a partir da transcrição.

Com relação ao processo de textualização das entrevistas, Renata pontua que foi um procedimento menos cansativo que a transcrição, porém não menos difícil, já que, segundo ela "ficávamos inseguros, não sabíamos até que ponto podíamos fazer alterações no depoimento"[13]. Além disso, para Renata existem diferenças significativas entre a fala e a escrita, pois "durante uma conversa vamos passeando pelos assuntos, complementando coisas que foram ditas minutos atrás, adiantamos ou modificamos uma questão"[14]. Essa insegurança se manteve mesmo depois da leitura de exemplos de textualizações realizadas por integrantes do GHOEM e que foram disponibilizadas, pelo pesquisador, aos alunos da disciplina PEB. Michel considera que a textualização é um procedimento que visa complementar a transcrição e que para ele tratava-se de algo novo, já que não havia feito esse procedimento durante a atividade de que participou na disciplina Fundamentos da Matemática Elementar.

Michel e Renata argumentam que as etapas da atividade, ou seja, estudos sobre o tema, elaboração do roteiro, transcrição e textualização, contribuíram com a compreensão da temática a que se dedicaram a pesquisar. Para Renata: "Pudemos estabelecer contato diretamente com o professor, estávamos na escola no momento da entrevista acompanhando tudo o que acontecia naquele ambiente"[15]. Para Renata e Michel, o trabalho possibilitou conhecer a realidade das escolas, uma forma de apreender a prática e não apenas se restringir à teoria.

Embora Renata e Michel afirmem que suas expectativas foram totalmente alcançadas, observamos que uma dessas expectativas era que o professor falasse sobre formas alternativas de avaliação, para que pudessem tomá-las como exemplo durante suas futuras aulas. Contudo, isso não ocorreu, e o professor se restringiu a narrar suas impressões quanto aos modelos já conhecidos de avaliação. É válido destacar que Renata e Michel se surpreenderam ao observar que o professor é favorável à aplicação de testes, mas que julga necessário variar os métodos avaliativos.

A interpretação feita pelo professor do artigo 24, parágrafo V, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDBEN nº 9.394/96, foi algo que surpreendeu Renata e Michel. Segundo a interpretação do professor Marcos, esse parágrafo exige que seja

[13] (RENATA, p. 116).
[14] (RENATA, p. 116).
[15] (RENATA, p. 117).

aplicada uma prova escrita por bimestre aos alunos. Para Renata, essas avaliações escritas não avaliam o conhecimento dos alunos e, na maioria dos casos, fazem um diagnóstico pela falta do conhecimento.

Por aspectos positivos da atividade, Renata e Michel compreendem que estar em contato com um professor atuante em sala de aula e ter acesso à forma como este desenvolve suas atividades avaliativas, foi algo significativo para a sua formação. Além disso, Renata assegura que essa foi uma possibilidade de conhecerem uma metodologia de pesquisa, a HO.

Para os alunos Renata e Michel, o momento de apresentação do trabalho para os demais colegas da disciplina PEB foi interessante por promover um debate sobre a questão da avaliação. Como exemplo, Renata se refere à interpretação dada pelo professor Marcos com relação ao artigo 24 da LDB, que na opinião dele exige aplicação de provas escritas aos alunos. Durante essa exposição, as opiniões dos alunos divergiram quanto à interpreção da lei, alguns consideraram obrigatório, outros não interpretaram dessa forma.

Renata também considera que, como não se definiu uma regra geral para as apresentações, os alunos se expressaram mais livremente, cada grupo relatando, à sua maneira, a forma como conduziu o estudo. Michel considera que o modo como optaram por apresentar o trabalho, trazendo recortes da entrevista com o professor Marcos e do texto indicado pela professora Heloisa, prendeu a atenção dos demais alunos. Segundo o estudante, "foi uma possibilidade de refletirem sobre a questão da avaliação na escola"[16].

Na opinião de Renata e Michel, são diversas as possibilidades trazidas por esse trabalho e destacam a necessidade de uma reflexão antes de optarmos por um método avaliativo. Para Renata, essa atividade despertou sua cautela, pois percebeu a necessidade de se preparar antes de iniciar um trabalho, seja ele uma atividade de ensino na escola ou uma pesquisa científica.

****

5.1.4) A inclusão e seu progresso

A narrativa constituída a partir da entrevista feita com os alunos Noemi e Tiago, no dia 31 de outubro de 2012, aborda as impressões que esses alunos tiveram quanto à participação na atividade que buscou promover a HO como uma abordagem na disciplina PEB. Essa entrevista desenrola-se a partir da temática "Debate entre a Exclusão e a Inclusão", em que

[16] (MICHEL, p. 119).

Noemi e Tiago buscavam descrever as dificuldades, facilidades e surpresas que tiveram ao realizar o trabalho.

Vale a pena destacar a interação que houve entre os alunos Noemi e Tiago desde o início da atividade. Os dois alunos se comprometeram efetivamente com o estudo sobre a temática. Além disso, ficou evidente que se prepararam para a realização de nossa entrevista, pois espontaneamente falaram sobre todos os momentos da atividade, as facilidades, curiosidades e dificuldades que tiveram. Até mesmo a entrevista em dupla favoreceu esse clima de descontração, já que Noemi e Tiago puderam se expressar livremente, sempre alternando e, quando era necessário, complementando as respostas um do outro.

A entrevista com Noemi e Tiago é marcada fortemente pela surpresa e pela tomada de consciência causada pela entrevista que realizaram com uma professora ligada ao trabalho de inclusão de alunos com necessidades especiais no município de Rio Claro. Durante a fase inicial da atividade, no momento de estudo do tema e elaboração do roteiro, Noemi e Tiago se dedicaram à elaboração de perguntas que tendiam à exploração dos aspetos negativos ligados ao processo de inclusão, ou seja, aquilo não funcionava. Porém, a entrevista com a professora Carla, especialista na área objeto de trabalho dos alunos, tomou uma direção contrária, e foram privilegiados, na narrativa da professora Carla, com os aspectos positivos desse processo, tudo aquilo que nele está funcionando. Essa postura da professora colaboradora fez com que os alunos Noemi e Tiago se articulassem para complementar as questões que seriam feitas, buscando compreender o processo de inclusão nas escolas do município de Rio Claro. Para Noemi, a professora Carla priorizou, durante a entrevista, a apresentação de informações que revelam que o processo de inclusão está em adiantado desenvolvimento.

A escolha da temática “Debate entre a Exclusão e a Inclusão” é justificada por Noemi e Tiago, por ser um assunto polêmico e atual e, principalmente, pelo conhecimento que tinham de uma profissional ligada a essa área, logo imaginaram que o contato seria facilitado, como de fato ocorreu. Os alunos relatam que o contato com a professora Carla foi tranquilo, sem imprevistos. Embora o primeiro contato tenha sido feito pessoalmente por Tiago, os demais, via e-mail, foram sempre encaminhados com cópia para Noemi e o pesquisador.

Essa não foi a primeira vez que Noemi e Tiago trabalharam com a HO como uma possibilidade de abordagem na investigação de um tema. Os dois alunos já haviam participado de uma atividade semelhante, organizada pela professora Heloisa na disciplina Fundamentos da Matemática Elementar, mas, naquela ocasião, trabalharam com temas específicos da matemática que faziam parte do programa da disciplina. Além disso,

realizaram apenas a entrevista com um professor sobre o conteúdo e, depois, a transcrição. A textualização, procedimento realizado na atividade da disciplina PEB, foi algo novo.

Para Noemi, a principal contribuição de uma atividade como a realizada na disciplina PEB foi a oportunidade de analisar diretamente os enfrentamentos reais do professor envolvido com o processo de inclusão. Para ela, foi uma atividade que não se prendeu apenas aos textos sobre o assunto, mas que articulou as duas situações: o estudo e a prática. Em sua narrativa, Noemi não descarta a importância do estudo de referenciais teóricos, porém reflete que a oportunidade de trocar experiências com alguém ligado ao assunto foi uma oportunidade interessante. Tiago afirma que esse trabalho transformou o modo tradicional com que buscariam informações sobre o assunto e, segundo ele: "provavelmente teríamos que recorrer à internet, aos livros"[17]. Mas, o modo alternativo de buscar informação sobre um tema, por meio de entrevista, foi uma oportunidade de subverter o tradicional e provocar nos alunos maior interesse. Para Tiago: "o contato com um profissional da área é bem mais interessante, aprendemos muito mais, é mais proveitoso"[18].

Ao se referirem aos procedimentos, Noemi e Tiago afirmam que a *memória individual*, realizada no início da atividade, foi onde tiveram maior dificuldade, pois não sabiam muito bem o que escrever, já que desconheciam a realidade das escolas no que se refere à temática da inclusão. Sobre a elaboração da *memória individual* da dupla, Noemi declara que "nossa impressão era que não havia inclusão de nenhuma maneira, que tudo era precário, os alunos ficavam todos separados"[19]. Segundo Tiago, o referencial de estudo indicado pela professora Marilena, além de ajudar na formulação de novas questões para o roteiro de entrevista, também possibilitou uma melhor compreensão da situação do processo de inclusão, ou seja, o estudo do texto indicou uma tomada de consciência sobre os aspectos positivos ligados à inclusão que posteriormente foram evidenciados na entrevista com a professora Carla. Inclusive, essa dupla se restringiu apenas ao estudo do livro indicado pela professora, por considerarem os dados contidos naquele referencial suficientes para a elaboração do roteiro para a entrevista.

De acordo com Noemi, o início do trabalho foi marcado pelo desconhecimento, já que se prenderam apenas às críticas relacionadas ao processo de inclusão dos alunos com deficiência. Mas, com o desenrolar da atividade, a partir do estudo sobre o tema e entrevista

[17] (TIAGO, p. 125).
[18] (TIAGO, p. 126).
[19] (NOEMI, p. 126).

com a professora Carla, perceberam que "Não está perfeito, mas também não é tão ruim"[20]. Com a entrevista, por exemplo, descobriram que a cidade de Rio Claro é referência no atendimento especializado às crianças com algum tipo de deficiência. Segundo Noemi, as "escolas já dispõem de uma sala de recurso onde os alunos com necessidades especiais frequentam e há um atendimento de acordo com cada necessidade"[21].

Com relação aos demais procedimentos empregados no tratamento da entrevista gravada, Noemi caracteriza a transcrição como o momento mais trabalhoso de toda a atividade, principalmente por estarem no fim do semestre, finalizando o curso e terem que dividir as tarefas de outras disciplinas com esta que exigia bastante atenção. No entanto, Noemi se recorda que contou com a ajuda do pesquisador, já que isso fazia parte da parceria que estabelecemos, portanto dividimos a gravação em três partes, de modo que cada um ficou responsável por transcrever uma delas. Acerca deste momento, é de maneira positiva que Noemi caracteriza esse procedimento, pois segundo ela: "durante o processo de transcrição, pudemos ouvir muitas coisas a que no momento da entrevista não havíamos prestado atenção"[22]. Tiago tenta justificar essa afirmação, pelo nervosismo[23] que sentiram durante a gravação, além do ímpeto de seguirem na sequência as perguntas que faziam parte do roteiro. Por isso, consideram a transcrição importante. Para esses alunos, esse procedimento foi uma nova oportunidade de refletirem sobre o que a professora Carla havia falado no momento da entrevista.

A textualização, para Noemi e Tiago, foi considerada menos trabalhosa. De acordo com Noemi "esse processo nos fez compreender melhor as ideias contidas nas respostas da professora, pois não queríamos alterar o sentido das frases"[24]. Para ambos, esse foi um exercício de compreensão de tudo o que a professora Carla falou na entrevista. A textualização foi um procedimento de esclarecimento das dúvidas alçadas durante a entrevista, por exemplo, explicação em notas de rodapé de siglas e termos que não conheciam. Inclusive, na opinião de Noemi, a pesquisa sobre significados de siglas e palavras foi uma oportunidade de conhecer "organizações que se dedicam ao processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais"[25]. Para os alunos, a internet teve um papel fundamental nessa

[20] (NOEMI, p. 127).
[21] (NOEMI, p. 129).
[22] (NOEMI, p. 127).
[23] Possivelmente esse nervosismo se justifique pela descoberta de que a professora Carla é uma especialista em educação inclusiva. Noemi e Tiago julgaram, no início da entrevista, que as perguntas elaboradas no roteiro eram superficiais para alguém com experiência no assunto. Contudo, com o desenrolar da entrevista, perceberam que poderiam seguir com as perguntas e complementar aquelas que julgaram muito básicas.
[24] (NOEMI, p. 128).
[25] (NOEMI, p. 128).

busca por informações daquilo que não conheciam e que foi dito na entrevista da professora Carla.

Ao avaliar suas expectativas quanto ao conhecimento do tema, depois de realizada a atividade, Noemi e Tiago consideram que as informações que colheram foram além de suas expectativas, na medida em que eles superaram o preconceito de que a inclusão de pessoas com necessidade de atendimento individual especializado era algo distante. Ao contrário, há muitas iniciativas de sucesso nesse cenário.

Além da surpresa em tomar conhecimento dos diversos aspectos positivos ligados ao processo de inclusão no município de Rio Claro, Noemi e Tiago asseguram que o trabalho com HO, para investigar uma temática, possibilitou novas informações. De acordo com Tiago, pensavam que a inclusão acontecia ao inserir: "o aluno com necessidades especiais na mesma sala dos demais alunos, contudo com a entrevista percebemos que a inclusão trata-se de um processo mais complexo, esses alunos devem ter um acompanhamento de acordo com a sua necessidade"[26]. Para Noemi, o processo de inclusão deve: "possibilitar que o alunos com necessidades especiais tenham as mesmas oportunidades dos demais alunos"[27].

Noemi assegura que uma atividade nos moldes da que foi proposta aos alunos da disciplina PEB facilita a compreensão do tema estudado, pois exige que os alunos envolvidos se concentrem na estruturação do estudo, além do contato com um profissional da área que está em atividade. Para Noemi, sem essa atividade, possivelmente, na disciplina PEB seriam estudadas as leis relacionadas à educação especial, mas o trabalho com entrevistas foi uma oportunidade de complementar o que seria trabalhado teoricamente nas aulas da disciplina. Na opinião de Tiago, as diversificações de atividades durante uma disciplina no curso podem influenciar positivamente no entusiasmo dos alunos. Em suas palavras, "apenas trabalhos de pesquisa na internet e nos livros acabam cansando"[28].

Com relação à exposição do trabalho aos demais colegas, Noemi e Tiago assinalam que o tempo destinado às apresentações não foi suficiente para que todos os presentes manifestassem suas dúvidas. Para Noemi e Tiago, possivelmente haviam outros alunos da disciplina que não creditavam importância suficiente à educação inclusiva, e essa deveria ser a oportunidade de socializar as informações que ajudariam a desmistificar os preconceito com relação a essa temática. Um momento de debate foi o que ambos os discentes sugeriram para

[26] (TIAGO, p. 130).
[27] (NOEMI, p. 131).
[28] (TIAGO, p. 131).

uma próxima atividade com as mesmas características da intervenção didático-pedagógica promovida na disciplina PEB.

Ao avaliarem o trabalho, Noemi e Tiago chegaram à conclusão de que uma atividade com esse formato poderá ser utilizada por eles em algum momento de suas carreiras. Para Noemi essa seria uma maneira de fugir da rotina. E para Tiago, que pretende seguir carreira, como professor da educação básica, provavelmente terá entre seus alunos alguns que necessitem de atendimento especial individualizado. Logo, o trabalho com HO, na investigação sobre o tema, na disciplina PEB, foi uma maneira de esclarecer suas dúvidas sobre o assunto, tornando-os mais preparados para esses enfrentamentos.

****

5.1.5) Violência: a postura do professor mediante esse enfrentamento

A textualização elaborada a partir da entrevista gravada com os alunos Larissa e Lucas, no dia 31 de outubro de 2012, tem por intenção analisar as impressões que esses alunos tiveram sobre a atividade proposta na disciplina PEB, envolvendo uma abordagem didático-pedagógica com a utilização de procedimentos inerentes à metodologia da HO. O tema explorado por essa dupla de alunos foi "Violência nas Escolas".

Podemos classificar o trabalho da dupla de alunos Larissa e Lucas como mais independente, se comparado com as pesquisas dos demais alunos. Com um comprometimento marcante com a atividade, os alunos buscavam informações sobre o tema e, posteriormente, discutiam com os pesquisadores o que poderia ser implementado no roteiro, por exemplo. A sintonia existente entre Larissa e Lucas, além de favorecer a otimização do trabalho, também tornou o momento de entrevista com a dupla uma ocasião de descontração, em que os alunos puderam expor, alternadamente, seus pontos de vista com relação à atividade realizada na disciplina PEB.

A narrativa dessa dupla é marcada pela suspeita de ambos os alunos no que se refere ao crescente número dos casos de violência registrados no cenário escolar. Lucas e Larissa creem que o conhecimento de grande parte desses casos deve-se à ampla divulgação da mídia. Lucas exemplifica afirmando que, quando iniciaram o estudo do tema, era grande a repercussão de uma modalidade de violência típica das escolas, o *bullying*, mas que, na época de gravação dessa entrevista, os meios de comunicação não destacavam tantos casos.

Quando questionados sobre os motivos que os levaram a escolher o tema “Violência nas Escolas”, do mesmo modo que a dupla Fernanda e Bruno, Larissa justifica que foi em busca de um comparativo entre os casos de violência nas escolas do sistema particular e da rede pública de ensino que optaram por tal temática. Além disso, em sua opinião, tratava-se de um assunto em destaque nos meios de comunicação e isso facilitaria a obtenção de dados para o estudo.

Lucas afirmou que a ideia de comparar a violência nos sistemas de ensino privados e públicos surgiu das vivências diferentes que ele e Larissa tiveram, já que ele cursou todo o ensino básico no sistema público de ensino e ela, ao contrário, cumpriu os anos obrigatórios de estudo na rede particular. Porém, essa intenção foi descartada ao perceberem que o tempo disponível para realização da atividade não seria suficiente para fazer contato com dois profissionais, sendo um de cada segmento. Além disso, teriam que dividir o tempo do trabalho com as exigências das demais disciplinas do curso. Por isso, optaram pelo contato mais simples. Por serem alunos vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID, fizeram contato com um professor de uma das escolas públicas vinculadas a esse programa. O primeiro contato com esse professor para apresentação das intenções de pesquisa foi feito exclusivamente por Lucas, enquanto Larissa se dedicava à busca de informações sobre violência nas escolas que colaborasse com a estruturação do roteiro de questões para a entrevista. Os dois contatos seguintes, um para combinar a data e horário e outro para realização da entrevista, foram realizados, pessoalmente, por ambos os alunos.

Foi a segunda vez que Lucas e Larissa participaram de uma atividade que propôs a HO como uma possibilidade de investigação. A primeira foi durante a disciplina Fundamentos da Matemática Elementar, quando a professora Heloisa, responsável por tal disciplina, pediu que os alunos entrevistassem um professor sobre um determinado conteúdo matemático. Contudo, Lucas garante que essa segunda atividade do mesmo gênero se diferenciou da primeira em alguns aspectos, por exemplo, a escolha do tema pelos próprios alunos, já que, na atividade desenvolvida na disciplina Fundamentos da Matemática Elementar, todos trabalharam com o mesmo tema sugerido pela professora Heloisa.

Lucas e Larissa apontam a proposta como uma atividade interessante que possibilita a aproximação dos alunos da licenciatura com um profissional atuante, um modo de vivenciar os acontecimentos do futuro local de trabalho por meio das experiências narradas pelo professor.

Com relação aos procedimentos para a realização da atividade, Larissa considera que a elaboração da *memória individual* foi uma oportunidade de se concentrar no tema e “buscar

identificar quais as dúvidas que temos e que gostaríamos de esclarecer sobre o assunto"[29]. Lucas também considera a elaboração da *memória individual* um exercício importante que auxilia na compreensão do que se deseja investigar sobre o tema.

Larissa e Lucas analisam que as leituras indicadas pelas professoras Marilena e Heloisa não foram decisivas no estudo sobre o tema e na elaboração do roteiro, pois para essas atividades levaram em consideração tudo aquilo que já conheciam sobre a temática. Para Lucas: "as leituras ficaram como um complemento de nossa vivência, daquilo que já conhecíamos sobre a violência nas escolas"[30]. Destacam, inclusive, que não lançaram mão de outros recursos, como internet, revistas e livros para a elaboração do roteiro de questões.

Embora no início da atividade o pesquisador tenha se disposto a acompanhar e colaborar com o que fosse necessário, até mesmo participando da gravação da entrevista, essa foi a única dupla de alunos que dispensou essa ajuda, tendo realizado sozinhos a entrevista com o professor Valmir. A única participação do pesquisador em todo o processo foi na ocasião de devolução e legitimação da textualização elaborada a partir da entrevista concedida. Para a gravação da entrevista, Larissa e Lucas optaram por uma ocasião em que o professor estava disponível na própria escola onde trabalha e, segundo Lucas, isso favoreceu a espontaneidade do depoimento, já que a gravação foi feita na sala do professor Valmir, pois este ocupava a função de vice-diretor. Na análise de Lucas, as respostas apresentadas pelo professor foram bastante objetivas, sem delongas para apresentar seu posicionamento frente à questão da violência nas escolas. De fato, pode-se verificar na textualização da entrevista com o professor Valmir que as respostas às questões apresentadas por Lucas e Larissa foram dadas de forma curta e direta, o que não significa o desinteresse do professor, mas sua sólida posição quanto à questão da violência nas escolas.

"Cansativo" e "trabalhoso" foram os adjetivos utilizados por Larissa e Lucas para caracterizar o procedimento de transcrição da entrevista, embora compreendam que esse processo tende a colaborar com a compreensão do tema. De acordo com Larissa, durante a transcrição era "necessário voltar várias vezes em pontos a que durante a entrevista não havíamos prestado tanta atenção, mas que fazia toda diferença na compreensão do que estava sendo dito"[31]. Já Lucas afirma que "muitas vezes durante a transcrição você atenta a coisas que não se lembrava da entrevista"[32].

[29] (LARISSA, p. 139).
[30] (LUCAS, p. 140).
[31] (LARISSA, p. 141).
[32] (LUCAS, p. 141).

Opondo-se às dificuldades relatadas por Larissa e Lucas no que se refere ao processo de transcrição da entrevista, a elaboração da textualização foi caracterizada como um procedimento mais simples, que, na opinião dos alunos, não demandou tanta atenção. De acordo com Lucas, isso se deve à forma direta com que o professor Valmir respondeu às questões propostas; por isso, durante o processo de elaboração da textualização, apenas buscaram fazer a retirada dos vícios de linguagem e correção ortográfica de alguns trechos. Além disso, a textualização da entrevista é marcada pela baixa quantidade de notas de rodapé, o que, talvez, justifique a não necessidade de buscar em outras fontes informações para alimentá-las. De acordo com Lucas, apenas em uma ocasião, durante a textualização, utilizaram a internet para buscar o significado da palavra *bullying*.

Os procedimentos de transcrição e textualização da entrevista, para Larissa e Lucas, possibilitaram uma reflexão acerca do discurso do professor sobre o cenário da sala de aula, sobretudo uma análise sobre a questão da violência nas escolas e o posicionamento do professor diante deste enfrentamento, muitas vezes, cotidiano no espaço escolar.

Na análise da entrevista feita com Larissa e Lucas, percebemos que o eixo que perpassa toda a fala dos dois depoentes foi o discurso do professor Valmir no que se refere à postura do professor em sala de aula. Larissa, por exemplo, afirma que, depois da atividade realizada na disciplina PEB, não saberia se portar diante de uma sala cheia de alunos e, por isso, sente a necessidade de se preparar e considera que uma atividade com as características da proposta desenvolvida na disciplina tende a favorecer com essa preparação. O professor Valmir, em sua entrevista, reflete sobre a firmeza que devemos incorporar durante as aulas, sobretudo com relação aos alunos mais resistentes às condições disciplinares propostas pela escola. Para Valmir, o professor não deve demonstrar medo das possíveis ameaças, pois é a partir dessa condição de fragilidade do professor que os alunos indisciplinados se fortalecem. Deste modo, Larissa e Lucas compreendem que suas expectativas com relação ao tema "Violência nas Escolas" foram alcançadas. Lucas, por exemplo, afirma que tinha dúvidas sobre o posicionamento do professor frente às diversas situações de violência entre alunos que, certamente, durante sua carreira docente, irão acontecer, e o trabalho ajudou a esclarecer isso.

Larissa e Lucas ponderam que, caso houvesse a oportunidade de realização de uma nova atividade envolvendo os procedimentos da HO em que tornassem a trabalhar com a temática "Violência nas Escolas", poucas alterações seriam notadas, pois alguns dos pressupostos que tinham antes de iniciar a atividade foram apenas confirmados com a entrevista, tal como a ampliação dos registros de casos de violência envolvendo professores e

alunos. A entrevista com o professor Valmir balizou a hipótese de Larissa e Lucas de que o aumento nos casos de violência nas escolas está diretamente relacionado com o advento dos meios de comunicação. Porém, Larissa faz uma ressalva, já que, embora os meios de comunicação tenham intensificado as notícias vinculadas aos casos de violência nas escolas, o *bullying* parece ser algo novo, que tem tomado o ambiente das escolas de forma negativa. Para Larissa, "são coisas que não temos certeza se aconteciam antigamente"[33]. Para Lucas, na entrevista, quando questionado sobre o *bullying*, o professor Valmir "minimizou uma coisa que achávamos que teria bastante repercussão na entrevista"[34].

Larissa não confere aspectos negativos à realização de uma proposta que teve a HO como abordagem didático-pedagógica em uma intervenção na disciplina PEB, apenas acredita que "o que aconteceu foi que tivemos mais trabalho, uma prova seria mais tranquilo"[35]. Porém, faz uma ressalva: "na prova que teríamos que fazer na disciplina, certamente seriam cobradas coisas que já tínhamos estudado, a entrevista foi algo diferente"[36]. Para Lucas, o único aspecto negativo a ser considerado se refere ao que ele denominou como "dificuldade do método"[37], pois o gravador pode "inibir o professor, pode induzir as respostas do entrevistado que não queira se expor"[38]. Já com relação a aspectos positivos, Lucas considera a "possibilidade de contato com um profissional mais experiente, que esteja trabalhando na escola"[39] como um aspecto de relevância a ser considerado.

A ocasião de apresentação do trabalho para os demais alunos da disciplina, na opinião de Larissa, "foi um momento de socialização de tudo aquilo que havíamos estudado sobre o tema, afinal os temas eram diferentes, então essa troca de informações foi muito interessante"[40]. Para Lucas, foi importante o respeito que houve entre os grupos que se revezaram na apresentação, especialmente no que se refere ao tempo que cada grupo tinha para apresentar seu trabalho. Entretanto, Larissa e Lucas consideram que o tempo total não foi suficiente para explorar tudo o que haviam pesquisado e também ouvir sobre a pesquisa dos demais alunos.

Ainda que Larissa e Lucas tenham considerado de maneira positiva a proposta de utilizar a HO como uma possibilidade de investigação sobre um determinado tema, não souberam dizer se utilizariam uma proposta semelhante em suas futuras carreiras

[33] (LARISSA, p. 143).
[34] (LUCAS, p. 143).
[35] (LARISSA, p. 144).
[36] (LARISSA, p. 144).
[37] (LUCAS, p. 138).
[38] (LUCAS, p. 138).
[39] (LUCAS, p. 144).
[40] (LARISSA, p. 144).

profissionais, sobretudo pelo esforço que uma atividade com essas características exige para ser organizada. No entanto, reconhecem que essa é uma possibilidade que não deve ser descartada.

Larissa e Lucas analisam que a atividade didático-pedagógica envolvendo a HO favoreceu a compreensão de aspectos ligados à temática "Violência nas Escolas". Para Lucas, foi uma maneira diferente de abordar um conteúdo que possivelmente seria trabalhado na disciplina, entretanto sem a parte prática, privilegiando apenas a leitura e discussão de textos relacionados aos temas. Essa afirmação deriva da análise que fez da forma como a professora Marilena conduziu os primeiros trabalhos da disciplina PEB, antes da apresentação da proposta envolvendo a HO. Larissa conclui que o mais importante foi a pesquisa de campo realizada, a entrevista, propriamente dita, com o professor. Em sua opinião, essa atividade "fez a turma trabalhar"[41].

****

5.1.6) Políticas Educacionais: o que importa?

A narrativa constituída a partir da entrevista feita com as alunas Beatriz e Jane, realizada no dia 31 de outubro de 2012, sobre suas impressões quanto à participação na atividade de pesquisa que propusemos na disciplina PEB, desenrola-se sobre o cenário da temática "Educação e Política no Brasil". Essa narrativa é marcada pela insatisfação das alunas no que se refere aos procedimentos adotados para os encaminhamentos da proposta, especificamente sobre o critério de avaliação dos alunos que participaram da atividade. Nesta entrevista, os apontamentos das alunas sobre os aspectos negativos relacionados aos procedimentos de pesquisa foram tão significativos quanto as compreensões relacionadas ao tema investigado. Contudo, compreendemos que o fio condutor de todo o trabalho realizado por Beatriz e Jane está ligado à surpresa que tiveram com relação às características de uma escola pública, pois nessa atividade tiveram a oportunidade de conhecer, por meio da narrativa do professor Flávio, uma realidade escolar pública diferente da a que estavam acostumadas.

Embora na ocasião de realização da entrevista com a dupla de alunas, a fala de Jane tenha sido ofuscada pelo entusiasmo de Beatriz em descrever o trabalho realizado, é de

[41] (LARISSA, p. 145).

maneira positiva que avaliamos esse depoimento em dupla; as intervenções de Jane eram precisas e complementavam as considerações feitas por Beatriz.

As alunas iniciam a narrativa de maneira descontraída afirmando que se sentem importantes por estarem na posição de entrevistadas, pois haviam apenas ocupado o papel de entrevistadoras em outras duas ocasiões. A primeira, na atividade proposta pela professora Heloisa na disciplina Fundamentos da Matemática Elementar, que buscou, por meio dos procedimentos comumente utilizados em HO, investigar aspectos de um conteúdo matemático específico, mas nessa oportunidade não fizeram a textualização. A segunda vez que lançaram mão da entrevista para investigar uma temática foi na intervenção didático-pedagógica desenvolvida na disciplina PEB.

Beatriz foi categórica ao afirmar que a escolha do tema foi motivada por sua vontade e que Jane aceitou o convite de participar do trabalho sobre a "Educação e Política no Brasil". Segundo Beatriz, além de ser a única temática, entre as diversas apresentadas pela professora Marilena, que não havia trabalhado em nenhum momento da graduação, já tinha em mente dois potenciais professores a serem entrevistados. Além disso, antes da proposta de trabalho com a HO, Beatriz organizava uma apresentação sobre a educação e a política no Brasil e, como esse tema estava entre os apontados pela professora Marilena para escolha dos alunos, ela decidiu continuar com o estudo sobre esse assunto.

Segundo Beatriz, a princípio, seriam realizadas duas entrevistas, uma com cada professor. Para Jane, essa seria uma atividade interessante, pois "o que buscávamos era a diversidade nas respostas, queríamos conhecer sobre o papel das políticas educacionais na escola, a partir da visão do professor"[42].

A *memória individual* de Beatriz e Jane permite-nos compreender que, no início da atividade, essas alunas almejavam estruturar um trabalho que possibilitasse um embate entre as distintas posições políticas de dois professores que foram docentes de Beatriz durante o Ensino Médio e apresentavam concepções divergentes sobre a política educacional. Entretanto, pelas diversas exigências impostas aos alunos que cursam o último semestre do curso, tiveram que administrar o tempo entre a investigação do tema e as demandas das demais disciplinas; logo, não haveria tempo suficiente para a elaboração de dois roteiros e realização de duas entrevistas. Ambas até tentaram estabelecer uma parceria com outra dupla, trabalhando o mesmo tema e dividindo as tarefas, mas o convite foi declinado, pois os alunos

[42] (JANE, p. 150).

contatados já haviam optado por outra temática. Por isso, Beatriz e Jane optaram por fazer contato com apenas um dos professores.

Embora Beatriz e Jane tenham feito a apresentação do trabalho antecipadamente ao professor a ser entrevistado, no momento da gravação esse docente se recusou a ter a entrevista gravada. Como a data de entrega do trabalho estava próxima, Beatriz e Jane optaram por procurar um novo professor a ser entrevistado, alguém que não se opusesse à gravação da entrevista. Foi por indicação de um amigo de Beatriz que conheceram o professor Flávio, docente vinculado ao Colégio Militar do Brasil, com experiências anteriores na educação básica da rede pública do estado de Minas Gerais e atualmente doutorando em Educação Matemática da Unesp/Rio Claro. As alunas apresentaram a proposta e prontamente o professor Flávio atendeu ao convite. Beatriz considera sorte ter encontrado um professor com conhecimento dos procedimentos de pesquisa e que se dispôs a participar da entrevista.

As alunas enfatizaram que a proposta envolvendo a HO na disciplina PEB foi interessante por proporcionar o contato dos alunos da Licenciatura em Matemática com um profissional da educação em exercício. Além disso, Beatriz afirma que "a História Oral contribui muito com o estudo de temas, pois além do contato com o professor, precisamos estudar para a entrevista, pensarmos com calma nas questões, depois fazer um estudo sobre as respostas do entrevistado"[43]. Na opinião de Jane, durante todo o curso, a teoria sempre prevaleceu e a intervenção didático-pedagógica que propusemos foi uma forma de exigir a prática dos alunos envolvidos, o "trabalho proporcionou mais contato com a realidade docente"[44].

Na elaboração da *memória individual*, Beatriz afirma: "nós pontuamos realmente o que tínhamos dúvidas, nossa curiosidade sobre o tema. Queríamos saber como um professor ativo em sala de aula enxerga a política educacional brasileira"[45]. As alunas reconhecem que relutaram em aceitar as sugestões apresentadas por nós, pesquisadores Vinícius e Heloisa, para a complementação das questões inicialmente elaboradas na *memória individual* da dupla e posteriormente inseridas no roteiro de entrevista. Inclusive, o roteiro de Beatriz e Jane foi o que menos sofreu alterações, se comparado com os roteiros dos demais grupos. Nem mesmo o texto indicado pela professora Marilena foi considerado suficiente para complementar o roteiro ou possibilitar a inserção de novas questões. Jane afirma que: "nosso texto era muito

[43] (BEATRIZ, p. 151).
[44] (JANE, p. 151).
[45] (BEATRIZ, p. 152).

limitado, não conseguimos elaborar nenhuma questão a partir dele, foi muito difícil. Acabou servindo apenas como informação"[46].

Embora Beatriz e Jane tenham utilizado a internet em algumas ocasiões para buscar informações relacionadas à política educacional, poucas alterações puderam ser notadas no roteiro de entrevista. Para Beatriz, "nosso roteiro foi estruturado privilegiando as nossas inquietações sobre o tema"[47]. Contudo, foi consenso das alunas que, em diversos momentos da entrevista, as questões, da forma como estavam formuladas no roteiro, não expressavam a curiosidade que tinham sobre o tema. Mas, felizmente, tiveram a oportunidade de reformular essas questões, pois o momento da entrevista se caracterizou mais como uma conversa do que um jogo de perguntas e respostas.

A surpresa da entrevista com o professor Flávio ficou a cargo do vínculo empregatício do professor, que atua em um colégio militar. Para Beatriz e Jane, esse foi um complemento e, ao mesmo tempo, um prejuízo para as intenções iniciais do estudo. Complemento, porque possibilitou o conhecimento de uma estrutura de ensino público diferente da realidade a que as alunas estavam acostumadas – Beatriz reconhece que poucas vezes havia ouvido falar sobre o ensino nas escolas militares. Prejuízo, por não contemplar as expectativas das alunas sobre o tema. No início, essas expectativas giraram em torno das curiosidades que tinham sobre as políticas educacionais no sistema público de ensino, principalmente sobre as dificuldades enfrentadas por um professor desse sistema no decorrer de sua prática docente. Entretanto, a narrativa do professor Flávio revelou o eficiente sistema de ensino onde atua. Para Beatriz, a Escola Militar "oferece uma estrutura que todo professor de escola pública gostaria de ter"[48]. O espanto que o professor Flávio revelou ter sentido ao visitar uma escola pública não condiz com a realidade que Beatriz e Jane viveram durante os anos obrigatórios de estudo. Para elas, muito do que o professor descreveu ser algo negativo no sistema público era natural. Por isso, Beatriz declara que "nossas expectativas foram alcançadas, mas a partir de um olhar diferente daquele que pretendíamos ter"[49].

O processo de transcrição da entrevista foi caracterizado por Beatriz e Jane como uma etapa cansativa do trabalho, mas que colaborou com a compreensão das informações que foram prestadas pelo professor Flávio. Segundo Beatriz, embora o professor se expressasse bem, "foi necessário ouvir devagar, voltar a gravação diversas vezes em um mesmo trecho da

[46] (JANE, p. 153).
[47] (BEATRIZ, p. 153).
[48] (BEATRIZ, p. 157).
[49] (BEATRIZ, p. 158).

entrevista para saber qual era a pergunta, ou a resposta"[50]. Além disso, Beatriz e Jane reconhecem que o fato de terem reservado apenas um dia para a elaboração da transcrição foi algo que ampliou as dificuldades dessa fase do trabalho. Todavia, as alunas compreendem que esse procedimento foi importante, pois prestaram atenção em detalhes, a que, no momento da entrevista, não haviam atribuído a devida importância.

Apesar desse ter sido o primeiro contato que as alunas Beatriz e Jane tiveram com o processo de textualização, elas consideram que foi um trabalho tranquilo e que os exemplos de textualizações realizadas por pesquisadores do GHOEM e disponibilizados no site do grupo contribuíram significativamente para a estruturação desta versão mais limpa da narrativa do professor Flávio, uma versão sem vícios de linguagem, com a correção das palavras que foram digitadas equivocadamente durante a transcrição. Para Jane, a textualização "foi um momento de formalizar a entrevista"[51]. Além disso, Beatriz considera que o esforço de organizar as respostas do professor em uma sequência lógica foi uma tarefa que colaborou com o entendimento do tema. Ela pondera também que a internet ocupou um importante papel nesse procedimento, pois foi a esse espaço que recorriam todas as vezes que um termo ou expressão carecia de esclarecimento em uma nota de rodapé.

Beatriz e Jane afirmam que ficaram surpresas com a resposta apresentada pelo professor Flávio quando foi questionado sobre a lei que considerava um marco na política educacional brasileira. As alunas esperavam que a referência estivesse relacionada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96. Mas, na opinião do professor, a Constituição Federal de 1988 tem uma maior representatividade com relação à política educacional brasileira, pois foi a Constituição Federal que balizou a composição da LDBEN 9.394/96.

Quando questionadas sobre os aspectos positivos que uma atividade envolvendo a HO, como a proposta na disciplina PEB, pode proporcionar, Beatriz e Jane reiteram o encanto que experimentaram com a oportunidade de sair do ambiente de sala de aula da universidade e conhecer mais sobre o cenário da escola, por meio do depoimento do professor. Além disso, consideram que essa foi uma oportunidade de ampliação dos assuntos que naturalmente seriam tratados durante as aulas da disciplina.

Ainda dentre os aspectos positivos da atividade, Jane destaca a possibilidade de conhecer algo diferente e além do que havia sido planejado no início, já que, por exemplo, por meio do trabalho com entrevista, elas tiveram a oportunidade de conhecer uma realidade

[50] (BEATRIZ, p. 154).
[51] (JANE, p. 154).

diferente, a saber, a estrutura e o funcionamento de uma escola do sistema militar. Para Jane: "na universidade nunca havíamos ouvido falar sobre o sistema de escolas militares"[52].

No que se refere aos aspectos negativos, sobretudo Beatriz foi taxativa ao manifestar sua insatisfação com os critérios utilizados para avaliação dos alunos que participaram da proposta de estudo sobre temas propostos pela professora da disciplina PEB por meio de entrevistas. Para Beatriz, embora tivessem mantido o mesmo padrão de organização do trabalho que os demais grupos de alunos da disciplina, a dupla teve uma nota atribuída inferior à dos demais grupos; com isso, Beatriz se diz injustiçada. Beatriz justifica também que os critérios definidos no início da intervenção didático-pedagógica não foram os mesmos utilizados no final, no momento de avaliação, pois, ao final da disciplina, além da atividade envolvendo a HO, também haveria a inserção, na média, das notas referentes às demais atividades que haviam realizado em sala de aula. Porém, isso não aconteceu e reitera ela que a dupla foi extremamente prejudicada com relação à nota final. Inclusive Beatriz considera que, em termos de avaliação, sua nota seria melhor se não tivesse aderido a essa atividade e realizado uma prova escrita. Devido a esses motivos, acredita que os critérios de avaliação deveriam ter sido mais bem sistematizados. Entretanto, Beatriz reconhece que o desconto na nota final se refere à realização e entrega do trabalho na última hora.

Para Beatriz, não foi adequada a maneira como a proposta foi inserida na disciplina e ela alega ter sentido falta de um maior envolvimento da professora Marilena com a atividade. Beatriz e Jane consideram que o papel de gerenciador é fundamental em uma atividade como a que foi proposta na disciplina PEB e entenderam que esse papel competia à professora Marilena. Para Beatriz, "era a ela que recorríamos no momento de elaboração do roteiro para tirar dúvidas sobre o livro"[53], almejando um *feedback* da professora com os alunos, "um momento de discussão e apontamentos da atividade que realizamos, mas isso não aconteceu"[54].

Beatriz também apontou outros dois aspectos que, em sua opinião, podem ser considerados de caráter negativo. O primeiro foi o momento de entrada da atividade envolvendo a HO na disciplina PEB, pois, de maneira inoportuna, "a atividade foi iniciada no meio do semestre e todos foram pegos de surpresa"[55]. O segundo aspecto se refere à falta de interação entre os grupos de alunos participantes da intervenção didático-pedagógica, já que

[52] (JANE, p. 158).
[53] (BEATRIZ, p. 157).
[54] (BEATRIZ, p. 156).
[55] (BEATRIZ, p. 158).

para Beatriz, o único momento de troca de informações foi durante a apresentação dos trabalhos.

É de maneira positiva que Beatriz e Jane caracterizaram o momento de apresentação do trabalho aos demais alunos da disciplina, por se tratar de uma ocasião em que tiveram a oportunidade de conhecer um pouco sobre a investigações dos demais grupos. Todavia, fazem ressalvas sobre a forma com as apresentações foram conduzidas, detalhes que, futuramente, em outras intervenções, deverão ser corrigidos. Para Beatriz, em virtude do curto tempo que os alunos tiveram para organizar as apresentações, em uma única tarde, não foi possível um momento de discussão entre os grupos. Além disso, por serem temas variados, Beatriz afirma não ter conseguido fazer ligação entre eles. Em sua opinião, "o tema só fez sentido para a dupla que estudou sobre ele, porque na apresentação foi tudo muito superficial"[56]. Por não terem sido estabelecidos, previamente, critérios para apresentação dos trabalhos, na opinião de Jane, alguns grupos fugiram do propósito da apresentação; houve grupos que se limitaram a apresentar as dificuldades do método de trabalho e não fizeram referência ao tema estudado.

Destacam-se também, na narrativa de Beatriz e Jane, as influências que uma atividade envolvendo a HO teve na sua formação, pois são possibilidades de trabalho abertas e que poderão, segundo as alunas, fazer parte de seus planos de trabalho ao longo de suas carreiras docentes. Sobretudo, segundo Beatriz, o trabalho contribuiu para entender a importância de se estabelecer critérios ao iniciar uma atividade com os alunos, sendo necessário firmar um contrato de trabalho em que estejam claras as exigências da atividade proposta, "deixar explícitos quais os objetivos da atividade, qual será o critério de avaliação, enfim o aluno deve saber exatamente o que deve fazer"[57]. Além disso, compreenderam que a organização de uma pesquisa não pode ser feita na última hora, saber se planejar quando estão envolvidas em mais de uma tarefa, sob a penalidade de perder informações sobre os dados produzidos. E principalmente, sempre que se propuser uma atividade, reservar um momento para o *feedback* com os alunos.

****

5.1.7) O que temos para uma educação que idealizamos?

[56] (BEATRIZ, p. 159).
[57] (BEATRIZ, p. 160).

A entrevista realizada no dia 06 de novembro de 2012 com a professora Marilena Aparecida Jorge Guedes de Camargo, responsável pela disciplina PEB ministrada aos alunos do curso de Licenciatura em Matemática da Unesp/Rio Claro, está organizada, neste trabalho, em duas partes. O primeiro momento da entrevista, disposto no final do segundo capítulo desta pesquisa, tem a intenção de apresentar a professora Marilena, bem como descrever a sua prática frente a essa disciplina durante tantos anos. No segundo momento, no final do quarto capítulo, os questionamentos estão em torno das impressões que a professora Marilena teve quanto à realização de uma intervenção didático-pedagógica, com uma abordagem da metodologia HO, no estudo de temas da disciplina.

A narrativa constituída a partir da entrevista com a professora Marilena é marcada por sua busca em incorporar atividades variadas que possibilitem aos alunos da disciplina PEB um melhor aproveitamento dos assuntos nela tratados.

No início da entrevista, de maneira muito descontraída, a professora Marilena narra sua formação e atuação como professora, tanto no ensino básico quanto no ensino superior. Faz um pequeno histórico de sua graduação em Pedagogia, realizada na antiga Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Rio Claro, de seu mestrado em Filosofia da Educação, na Universidade Metodista de Piracicaba, e de seu doutorado pela Universidade de São Paulo por meio do qual, com muita satisfação, a professora Marilena revela ter chegado à publicação de um livro. Mesmo estando aposentada, continua lecionando a disciplina PEB para os cursos de Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Geografia. Além disso, está credenciada no programa de Pós-Graduação, mestrado em Educação, do departamento de Educação, ao qual está vinculada.

É com marcante saudosismo que a professora Marilena descreve seus primeiros passos na carreira docente, trabalhando na Educação Rural, e analisa, inclusive de maneira positiva, as implementações[58] nesse segmento, sobretudo a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e

[58] Ferreira e Brandão (2011) afirmam que até o fim do governo militar e início da república (1985), no que se refere à zona rural, o que pode ser observado por parte dos diferentes governos, são apenas políticas de ensino. Somente vemos aparecer educação no texto da Constituição Federal de 1988.

> Embora a Constituição de 1988 não cite diretamente a educação do/no campo, o artigo 206 prescreve que deve haver "[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" e que a "educação, é direito de todos e dever do Estado e da família" (artigo 205). Apesar da prescrição, entendemos que nunca houve uma igualdade de acesso à escola, com um diferencial às escolas no campo, vistas as dificuldades e carências que as mesmas sofreram durante a história e continuam sofrendo com os governos autodenominados "democráticos".
>
> Leituras detalhadas sobre a temática nos indicam que os avanços mais significativos foram e continuam sendo conquistados após a promulgação da

Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96. A professora afirma que "torcia muito para essa educação na vida rural, já que no início de minha carreira docente as tivera como diretriz"[59]. Com riqueza de detalhes, Marilena descreveu a estrutura dessas escolas, geralmente localizadas em regiões de difícil acesso. Contudo, apesar dos entraves enfrentados pela maioria dos alunos, sobretudo as limitações de natureza financeira, Marilena analisa que "uma coisa era certa, todas as crianças gostavam da escola e sacralizavam o ensino e o professor"[60].

De modo geral, é de forma positiva que Marilena observa as implementações da política educacional brasileira, pois atualmente esta é considerada aberta, ou seja, uma política em desenvolvimento, em processo. Um exemplo significativo é a participação da sociedade na solução dos problemas educacionais. Entretanto, nem sempre foi assim, pois, no início, essa política era vista como fechada, o que significa que existia um modelo de formação estruturado e que todos deveriam chegar a determinado final.

Em 1989, via concurso público, Marilena iniciou suas atividades na Universidade Estadual Paulista, Unesp/Rio Claro, onde, desde o início, ministra, para o quarto ano do curso de Licenciatura em Matemática, a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino, atualmente denominada PEB.

Na primeira parte da entrevista, quando questionada sobre a importância de uma disciplina como a PEB nos cursos de licenciatura, Marilena reflete que essa disciplina "dá a chance de entendimento ao aluno do sistema educacional brasileiro, reflete as contradições e as formas, quer sejam particulares de organização exigidas pelo trabalho e a vida, procura

---

> Constituição em questão, que abriu caminhos à busca de direitos sociais que historicamente tinham sido renegados.
>
> Com isso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, trouxe em si "avanços" e proporcionou conquistas voltadas às políticas educacionais para o campo [...]; o artigo 28 da LDB aponta direcionamento específico à escola do campo. O artigo prescreve que, na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. [...] a LDB proporcionou alguns ganhos. Fora, abertos precedentes legais, jurídicos e políticos para a possibilidade de implantação de uma educação que respeitasse a identidade do homem e da mulher do campo. Até a presente lei, o direito a uma educação de qualidade voltada às escolas do campo, havia sido negligenciado pelos governos anteriores (FERREIRA E BRANDÃO, 2011, p. 09-10).

[59] (MARILENA, p. 64).
[60] (MARILENA, p. 61).

compreender o exercício da cidadania, é fundamentada nos ideais de liberdade, solidariedade e justiça social”[61].

A narrativa da professora Marilena permite-nos compreender um pouco sobre o histórico da disciplina PEB, antes denominada Estrutura e Funcionamento do Ensino. Para Marilena, tal disciplina, inicialmente, buscava apresentar literalmente aos alunos o funcionamento e a estrutura do ensino primário e do ensino médio. Contudo, com as reformulações sofridas ao longo dos anos pela ementa da disciplina, os tópicos deixaram de privilegiar apenas os aspectos de funcionamento e de estrutura do ensino básico e passaram a possibilitar uma análise “crítica aos problemas que surgiram na realidade educacional brasileira”[62], além de permitir a estruturação de perspectivas para a educação brasileira, levando em consideração também “os determinantes políticos e sociais que interferem na proposta legislativa do ensino e dos projetos educacionais, a organização da escola enquanto instituição social no complexo da sociedade burocrática moderna e o papel do professor na escola de primeiro e segundo grau”[63].

Na condução das aulas da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino, Marilena afirma que sempre buscava aproximar os alunos do histórico de transformações ocorridas no sistema educacional brasileiro, sendo que, para tanto, lançava mão de atividades que lhes permitiam compreender, por exemplo, as mudanças ocorridas entre os objetivos das leis nº 4.024/61 e nº 5.692/71. Entretanto, a alteração da denominação da disciplina fez com que se deixasse a ênfase ao estudo dessas legislações do ensino que, em síntese, naquela época, já eram consideradas leis “desprovidas de condições operantes diante da realidade brasileira”[64].

Para Marilena, a alteração na nomenclatura da disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino para a atual PEB deve-se a uma melhor adequação dos tópicos que compõem a ementa da disciplina, que passaram a privilegiar o estudo das políticas educacionais brasileiras, porém sem deixar de caracterizar a estrutura e a organização educacional do Brasil.

Atualmente, nas aulas da disciplina PEB para o curso de Licenciatura em Matemática, Marilena gerencia o estudo que combina aspectos da estrutura e do funcionamento da educação básica e da legislação educacional, sobretudo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, todavia, sem desconsiderar os aspectos das transformações históricas ocorridas na política educacional brasileira.

---

[61] (MARILENA, p. 62).
[62] (MARILENA, p. 62).
[63] (MARILENA, p. 62).
[64] (MARILENA, p. 63).

Os trabalhos de Dermeval Saviani fazem parte diretamente das aulas ministradas pela professora Marilena, sobretudo nos momentos de reflexão sobre a legislação do ensino. Segundo Marilena, esse autor apresenta um direcionamento do que realmente é importante estudar sobre uma lei educacional, "por exemplo, quando se constitui uma lei diretamente relacionada a educação, deve-se indagar a respeito dessa lei, qual sua fonte inspiradora, qual sua doutrina, quais os princípios que as informam, enfim como se diz corretamente, qual a sua filosofia?"[65].

Marilena declara que os assuntos abordados na disciplina PEB estão bem pensados, mas que existem possibilidades de complementação. A professora afirma, por exemplo, que gostaria de trabalhar com os alunos da disciplina perspectivas sobre o "processo de globalização do mundo atual, os avanços das ideias neoliberais para os alunos refletirem, as desigualdades entre os homens e entre as sociedades, as condições de vida na maioria das populações"[66]. Além disso, incluiria no programa da disciplina "uma retrospectiva histórica a partir de 1930, para que os alunos percebam qual a proposta de um plano de educação"[67].

No segundo momento da entrevista com a professora Marilena, abordamos especificamente questões relacionadas à intervenção didático-pedagógica promovida na disciplina PEB com vistas a uma abordagem metodológica da HO.

Marilena afirma ter conhecido mais intimamente os procedimentos metodológicos comumente utilizados em pesquisas da HO durante seu doutoramento, quando trabalhou com entrevistas para produção dos dados da pesquisa. Revela que, desde que teve essa experiência, sempre nutriu o desejo de implementar a HO como uma abordagem em suas aulas. Inclusive, reconhece que recebeu incentivo de um professor, colega de departamento, ligado à pesquisa em HO, para que incorporasse essa metodologia à disciplina PEB e incentivasse os alunos a realizar pesquisas utilizando essa abordagem. Entretanto, por motivos que ela mesma desconhece, ainda não havia incluído a HO como metodologia em seu conteúdo programático, até que os pesquisadores Vinícius e Heloisa propuseram uma intervenção nessa disciplina que privilegiasse a utilização dos métodos inerentes ao trabalho com HO no tratamento dos temas a serem abordados.

Também, de maneira positiva, Marilena avalia o trabalho desenvolvido sob a abordagem da HO na disciplina PEB, ao defender que "vejo o sucesso que a proposta apresentou, durante todo o processo, na memória escrita sobre o tema a ser pesquisado, no

[65] (MARILENA, p. 63).
[66] (MARILENA, p. 64).
[67] (MARILENA, p. 65).

estudo do tema por textos, na elaboração do roteiro para entrevista, a entrevista para uma intervenção didático-pedagógica, a textualização, foram momentos importantes"[68]. Embora não identifique nos alunos outros interesses além de possibilidades futuras de utilização da HO em suas futuras carreiras docentes, Marilena analisa que a intervenção proporcionou um intenso envolvimento dos alunos com os temas. Destaca ainda que faz votos que a HO faça parte do programa da disciplina PEB, mas reconhece que, para tanto, "deveria haver um plano a ser discutido entre os conselhos do departamento de Educação e de Matemática"[69].

Algo que nos chamou a atenção na intervenção didático-pedagógica, proposta na disciplina PEB, foi o fato de os temas indicados pela professora aos alunos serem diferentes daqueles que naturalmente seriam trabalhados nas aulas da disciplina. Quando questionada sobre a ligação desses temas com a disciplina, Marilena justifica que "ao levantar os temas a serem propostos, pensei naqueles que fazem parte, necessariamente à política educacional, porque gerariam assuntos com os quais os alunos se depariariam, tanto na escola, como no cotidiano. Mas, também julguei que os estudos por temas sugerem que, além da teoria, outros mais devam aparecer, principalmente os ligados à prática, pois em minha opinião, isso daria uma feição diferente à disciplina, além de ficar mais interessante para os alunos"[70].

Destaca-se na narrativa da professora Marilena o intenso entusiasmo em possibilitar formas de abordagens alternativas dos conteúdos da disciplina Política Educacional para que seus alunos se envolvam com as temáticas. De maneira categórica, Marilena reafirma, ao final da entrevista, que consideraria um avanço positivo a HO fazer parte do conteúdo programático da disciplina PEB. Para a professora, esse "seria um avanço significativo porque calculo que as entrevistas são resultados da História, da época de uma sociedade que a produziu"[71]. Sobretudo, considera que iniciativas como essa na área de exatas devem ser incentivadas.

5.2) Um cenário de possibilidades e potencialidades

Nesta segunda instância de análise, buscamos esboçar um cenário mais despregado das singularidades de cada entrevista, visando tecer compreensões sobre os diversos momentos da atividade proposta acerca do que foi possível promover em uma intervenção didático-pedagógica que teve a HO como abordagem para o tratamento de temas trabalhados na

[68] (MARILENA, p. 162).
[69] (MARILENA, p. 163).
[70] (MARILENA, p. 163).
[71] (MARILENA, p. 163).

disciplina PEB, oferecida ao curso de Licenciatura em Matemática, da Unesp/Rio Claro, no primeiro semestre de 2012. Além disso, com vistas aos nossos objetivos de pesquisa[72], apresentamos uma articulação argumentativa entre as possibilidades trazidas pela intervenção didático-pedagógica e as reflexões acerca do que é potencial em uma atividade futura que conserve as mesmas características do trabalho que propomos na disciplina PEB.

A referência que fazemos à composição de um cenário sobre as possibilidades e potencialidades da intervenção didático-pedagógica não significa que não atentamos às convergências e regularidades daquilo que insistentemente apareceu durante a instância de análise das singularidades[73]. Essas convergências e regularidades serão discutidas, mas, além disso, nos importa saber e discutir tendências que não foram observadas em mais de um caso, pois entendemos que essa é uma maneira de nos envolvermos com o que pode ser significativo para um determinado tema.

Como Martins-Salandim (2012), compreendemos que esse movimento analítico não deve apenas conservar os pontos comuns que encontramos em nossas evidências, mas também os pontos contrastantes em relação aos demais e que possibilitam uma instância de análise diferenciada, em busca de respostas que nos ajudem a compreender o porquê daquilo que foi dito ou expressado de algum modo.

> Um processo de análise não é linear nem objetivo: é tortuoso, feito de idas e vindas, objetivos que ora se concretizam, ora esmaecem; intenções que ora se diluem e desaparecem, ora se impõem como vitalmente importantes, mesmo que antes não nos tenha parecido ser assim. Os encontros e reencontros – com as informações coletadas, com as pessoas com as quais convivemos, com nossos pressupostos teóricos e vivenciais, com a literatura específica, etc – vão criando o caminho que, ao ser percorrido, nos permite gerar algumas compreensões [...]. Ainda que, considerando o conjunto dos depoimentos coletados, nossa intenção neste texto não é compará-los, mas explicitar nossas percepções sobre nosso objeto de estudo a partir destas narrativas e de toda pluralidade de recursos que, também enraizados nas narrativas, pudemos mobilizar (Ibid., p. 310).

De acordo com Baraldi (2006), Garnica (2010) e Garnica, Fernandes e Silva (2011), durante o procedimento de análise "não cabe ao pesquisador julgar as narrativas orais, já que

[72] Verificar e analisar de que modo e em que medida a HO contribui como abordagem didático-pedagógica na disciplina PEB na formação inicial de professores de Matemática, por meio da aplicação e análise de estratégias elaboradas para a formação de professores de Matemática junto à tal disciplina, em um curso de Licenciatura em Matemática. A análise de tais contribuições tem como mote a compreensão de quais discussões e envolvimentos tais estratégias promovem naquele contexto. Além disso, pretende-se analisar as potencialidades dos recursos da HO para a disciplina PEB na formação do professor de Matemática e elencar suas possibilidades didático-pedagógicas.

[73] Identificamos e discutimos, por exemplo, a regularidade (afirmada pelos alunos em todas entrevistas) de que a atividade com a HO proporcionou aos alunos da disciplina PEB uma maior aproximação da prática de um professor atuante e com o futuro local de trabalho dos alunos da disciplina, a escola.

estas funcionam como suportes para a história contada pelo pesquisador sobre o fenômeno pesquisado" (Ibid., p. 9). Ou seja, devemos proceder com a análise, como um processo de "amarramento" das informações prestadas pelo entrevistado/colaborador, por meio de evidências ou tendências identificadas nas narrativas que

> [...] podem ser entendidas como os traços "mais visíveis", segundo o pesquisador e seu grupo, do cenário em composição e que, juntamente com outros registros escritos, fornecerão subsídios para o pesquisador encaminhar respostas para suas questões. São os aspectos divergentes e/ou convergentes, as lembranças e/ou esquecimentos presentes nos testemunhos dos colaboradores que apontam quais são os elementos essenciais para o esboçar de compreensões e, a partir destas, de uma versão histórica (BARALDI, 2006, p. 14).

Tendo as *memórias individuais*, as entrevistas realizadas pelos acadêmicos e as entrevistas realizadas com os discentes como disparadoras de pontos de vista, optamos por estruturar essa segunda instância de análise em duas tendências que, de certo modo, ilustram a direção para a qual vislumbramos observar as possibilidades e potencialidades da intervenção didático-pedagógica que propomos. Uma delas, relativa à formação inicial de professores de Matemática e outra, aos procedimentos da HO como recurso didático-pedagógico. Concordando com Martins-Salandim (2012), esse formato possibilita a exposição de um modo narrativo mais contínuo, já que o número de fragmentos que configuram a análise é reduzido. Serão duas categorias de análise, a partir das quais discutimos um conjunto de características comuns e individuais às entrevistas, utilizando também outras referências para a estruturação dos significados sobre os dados que foram produzidos.

Na primeira categoria de análise, intitulada "Sobre a HO como abordagem na formação inicial de professores de Matemática", buscamos refletir sobre o que, segundo a opinião expressa nas narrativas dos alunos e da professora responsável pela disciplina, é importante ser trabalhado em um curso de formação inicial de professores (de Matemática), bem como e, principalmente, quais possibilidades de compreensão com relação aos temas pesquisados, durante a intervenção na disciplina, foram mobilizadas pelo trabalho com a HO. Além disso, ponderamos algumas vertentes em potencial que poderiam ter sido exploradas na intervenção didático-pedagógica, mas que, por algum motivo não o foram, ou seja, aspectos percebidos, a partir das narrativas, que poderão fazer parte de atividades futuras que promovam uma intervenção em cursos de licenciatura (em Matemática), por meio de uma abordagem metodológica com a HO.

Na segunda categoria que nomeamos por “Entre procedimentos e teorias”, buscamos apresentar as contribuições da intervenção didático-pedagógica, com relação aos procedimentos comumente utilizados nas pesquisas em HO e que foram empregados por tais discentes no tratamento dos temas propostos para essa atividade e em que medida esses procedimentos colaboraram com o entendimento sobre cada temática pesquisada. Por meio de referências encontradas, principalmente, nos trabalhos desenvolvidos no GHOEM, buscamos apresentar as possibilidades e potencialidades desses procedimentos.

5.2.1) Sobre a HO como abordagem na formação inicial de professores de Matemática

Iniciamos as discussões sobre esta categoria de análise com as convergências observadas nas entrevistas com os alunos da disciplina PEB, no que se refere ao contato com experiências narradas por professores em serviço. Percebeu-se regularmente, nas diversas narrativas dos alunos e professora da disciplina, a possibilidade de trabalho nesse formato como uma maneira de aproximar os alunos da licenciatura do seu futuro local de trabalho, a escola.

Retomando brevemente o que já discutimos, na composição do primeiro capítulo deste trabalho, sobre o tema das narrativas e sua relação com a **experiência**, segundo Larrosa (2002), narrativamente é o modo como cada um expõe sua experiência. Quando estamos envolvidos em uma experiência, não temos um conhecimento a priori das coisas que nela se passam, elas só farão sentido depois de experienciadas. É após a experiência que se configura um saber abrangente sobre um determinado fenômeno antes desconhecido. A narrativa é, assim, uma forma de se compreender a experiência, já que a mobilização de um determinado saber pode dar-se por meio da narrativa. Sobre a experiência, Larrosa (2002) ressalta, ainda, que essa não se trata do que se faz, do que se produz, mas, principalmente, do que nos forma, transforma e deixa marcas.

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Ibid., p. 19).

Quando experiências vividas por um sujeito são narradas para outras pessoas, por meio da escrita ou da oralidade[74], elas deixam de ser restritas à pessoa que as viveu e passam a fazer parte da vida do outro.

Desta forma, compreendemos que a utilização da HO como abordagem para o tratamento dos temas elencados na disciplina PEB possibilitou, por meio do contato e tratamento das narrativas, a exposição de perspectivas referentes à temática sugerida, inclusive as idiossincrasias, as reminiscências, os lapsos, etc, fazendo-se, portanto, um momento de intercâmbio entre informações[75] colhidas pelos alunos da disciplina e as experiências narradas pelos professores colaboradores. Interação que, por sua vez, fez sentido e passou a constituir-se como algo experienciado pelos licenciandos em dois momentos distintos: na gravação da entrevista, momento em que estavam presentes na escola acompanhando a dinâmica daquele ambiente; e no tratamento da entrevista, efetivado nos processos de transcrição, textualização e legitimação do depoimento que constituiu a narrativa de cada professor entrevistado. Entretanto, essa experiência a que nos reportamos só fez sentido porque os alunos da disciplina PEB se deixaram afetar, na medida em que, ao se prepararem para as entrevistas, levantando suas dúvidas e curiosidades sobre o assunto, e ao darem um tratamento a essas entrevistas, permaneceram envolvidos com os conhecimentos e informações mobilizados em todo esse processo. Balizados em Larrosa (2002), compreendemos que os alunos constituíram-se como um território de passagem, pois estavam expostos e correndo todos os riscos que essa exposição implicou.

Inclusive, observamos que, ao final da disciplina, a ocasião de apresentação das atividades realizadas pelos alunos constituiu-se como uma nova oportunidade que os alunos tiveram de serem afetados pelas experiências narradas de professores sobre as demais temáticas trabalhadas pelos colegas. Embora, em nossas entrevistas, os discentes da disciplina tenham se reportado às limitações dessa etapa da atividade, sobretudo no que se refere ao

---

[74] Empiricamente consideramos que a HO trabalha também com a escrita, pois o pesquisador deve operar a passagem da oralidade para a escrita, por meio da transcrição, textualização e legitimação das entrevistas concedidas, como trabalho para a constituição de fontes biográficas e autobiográficas. Ao investir em uma proposta teórico-metodológica com respaldo na HO, o pesquisador assume a oralidade como um mecanismo disparador de perspectivas sobre o fenômeno que se deseja investigar.

[75] Para Larrosa (2002), o sujeito da informação, da opinião, não é o sujeito da experiência. A informação não é experiência.

> [...] a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência (Ibid., p. 21-22).

tempo reservado para cada grupo expor seu trabalho, já que todas as apresentações foram feitas em uma única tarde, todos eles reconheceram que as exposições foram momentos de envolvimento com as demais temáticas, na medida em que todos se envolveram e expuseram seus questionamentos após as apresentações. Certamente, tais temáticas poderiam ser mais bem aproveitadas caso o tempo disponível para cada apresentação tivesse sido suficiente para explorar as particularidades de cada tema investigado.

De maneira regular, os alunos asseguram que a **prática** de estar em contato com o espaço escolar não é frequentemente cultivada na universidade[76], pois são raras as iniciativas que incentivam essa aproximação dos alunos da licenciatura com a escola. Na maioria das vezes, esse contato só é possibilitado pela prática de estágio obrigatório.

Para os discentes, a intervenção didático-pedagógica que propusemos foi uma oportunidade de conhecer, "na prática", um pouco do trabalho docente. Inclusive, encontramos sustento para essa consideração no depoimento da professora Marilena sobre as motivações que a levaram a indicar os temas que, posteriormente, foram escolhidos e pesquisados pelos alunos da disciplina. Segundo a professora, para que uma intervenção didático-pedagógica, com base em uma abordagem da HO no tratamento de temas da disciplina PEB, possibilite um formato diferente às aulas da disciplina, se despregando de aspectos puramente teóricos, temáticas ligadas à prática devem ser incorporadas ao plano de aula da disciplina.

Trabalhos como os de Felício e Oliveira (2008), Freire (2001), Lima (2001), Pimenta (2001), Santos (2004) e Fürkotter e Morelatti (2007), este último com ênfase na formação inicial de professores de Matemática, endossam nossos apontamentos sobre a potencialidade

[76] O trabalho desenvolvido por Pimenta (2001) evidencia um problema recorrente nas universidades brasileiras, no que se refere à formação inicial de professores. Trata-se da ampla dissociação, instaurada nesses cursos, entre a teoria estudada nas aulas das licenciaturas e a prática desenvolvida no ambiente profissional, ou seja, entre a formação e o trabalho. Para Felício e Oliveira (2008), a articulação entre as concepções, ideias e desafios, presentes na prática e na teoria favorece a construção significativa de aprendizagem tanto para os alunos, quanto para o professor formador, pois esse cruzamento das situações de formação na universidade e situações de trabalho na escola "privilegiam a análise, a atuação, a reflexão crítica, em favor de uma formação e futura atuação profissional, numa perspectiva emancipatória" (Ibid., p 218).

Com relação à ideia de emancipação dos futuros professores, temos nos guiado pelas orientações de Freire (2001), que compreende essa dimensão da formação como uma valorização dos processos de desenvolvimento pessoal e cognitivo das pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Uma perspectiva de formação que atente para características de um profissional da educação reflexivo-crítico, que exercite a prática investigativa, objetivando a compreensão da realidade e a intervenção do professor em vista do desenvolvimento dos alunos. Temos a concepção que a intervenção didático-pedagógica que propomos aos alunos e professora da disciplina PEB é uma proposta que contribui para a transformação dos futuros professores de Matemática em profissionais reflexivos e colabora com o desenvolvimento de competências investigativas que os levem a compreender a realidade onde estarão atuando, deste modo, possibilitando que adotem "uma posição crítica relativamente ao contexto em que exerce sua atividade e que se emancipe dos constrangimentos que podem inibir a sua prática profissional e impedir o seu desenvolvimento pessoal" (Ibid., p. 14).

de haver uma formação inicial de professores que envolva a prática desses futuros professores – prática esta entendida como *práxis*, "uma vez que, permeada por um processo de reflexão, ela pode ser construída e reconstruída, objetivando a transformação da realidade escolar" (FELÍCIO e OLIVEIRA, 2008, p. 215).

Para Santos (2004), a prática, entendida desta forma, deixa de ser simplesmente um emprego de técnicas desconectadas do que dizem as teorias sobre o ensino. Lima (2001) considera que perceber a prática como práxis é compreender que existe uma indissolubilidade entre teoria e prática. Deste modo, consideremos que as aulas da disciplina PEB são um ambiente adequado para explorar a "formação prática daqueles que, estando no processo de formação inicial, interagem com a complexa realidade da sala, refletem sobre as ações desenvolvidas nesse espaço e configuram sua própria maneira de agir profissionalmente" (FELÍCIO e OLIVEIRA, 2008, p. 222).

Fürkotter e Morelatti (2007) consideram que grande parte dos cursos de Licenciatura em Matemática são apêndices dos cursos de bacharelado, pois conservam um caráter de complementação à formação profissional, cujos anos iniciais têm como prioridade os conteúdos específicos, estando as disciplinas pedagógicas concentradas no último ano da licenciatura. Segundo os autores, esse modelo de formação inicial de professores de Matemática acaba configurando uma justaposição entre dois conjuntos de conhecimentos em que o saber disciplinar precede o saber pedagógico.

> Esse modelo, conhecido como racionalidade técnica, separa teoria da prática, reflexão da ação, pesquisa educacional e o mundo da escola, por considerar situações ideais isoladas da realidade social, distantes do contexto das instituições escolares e por desconsiderar as necessidades sociais, políticas e econômicas da sociedade, que está em constante desenvolvimento e evolução (Ibid., p. 320).

Neste ponto da análise sobre possibilidades e potencialidades, vale lembrar que, ao promovermos essa argumentação e indicarmos a valorização de atividades que explorem situações sobre a prática profissional dos futuros professores, como nos propusemos a fazer na atividade de intervenção didático-pedagógica proposta, não buscamos desqualificar as formas como, atualmente, tem se dado tal formação – em muitos casos, por meio apenas de discussões teóricas sobre determinados assuntos – pois não foi o caso de propor uma nova abordagem de ensino em detrimento de outra. Reconhecemos, como sugeriram Togura e Souza (2012), que cada modalidade de formação possui potencialidades e limitações, por isso, articuladas ampliam as possibilidades de aprendizagem dos alunos dos cursos de licenciatura (em Matemática). Entendemos que pensar a formação docente inicial como um intercâmbio

entre teorias sobre a prática e práticas propriamente ditas é abrir a possibilidade de produção e transformação de significados.

Ao mobilizarmos a HO como uma possibilidade metodológica para o tratamento das temáticas abordadas pela disciplina PEB, nossa aspiração foi envolver os alunos em um processo de mobilização de significados de memórias e práticas dos professores frente a determinado tema. Para Souza (2004), esse recobramento torna-se possível visto que a HO tende necessariamente ao prestígio de que o conhecimento do sujeito é fundamentalmente "parcial, oblíquo, perspectivo" (p. 138).

> Desta forma, o conceito de "verdade histórica" passa a ter a dimensão distinta daquela usualmente utilizada por historiadores tradicionais, pois tal qual o sujeito do conhecimento, passa a ser também fragmentada, transversal e construída a partir de uma certa paisagem. Logo, a "verdade" só se apresenta a partir de uma enunciação em perspectiva de um sujeito. Assim, sujeitos da história, como professores de Matemática, enunciam suas verdades, perspectivas, olhares, memórias, cenários e paisagens, discutindo práticas docentes que constituíram sua identidade profissional (Ibid., p. 138).

Neste aspecto, Tuchapesk (2004) reflete sobre o efeito colaborativo que as autobiografias exercem sobre uma pesquisa em HO, já que, inicialmente, elas podem favorecer o oralista a compreender "as fragmentações, suturas, perspectivas dos sujeitos para depois este poder começar a (re)construir a história dos sujeitos através dos tempos" (Ibid., p. 7).

Chamamos a atenção para esse efeito que as autobiografias exercem sobre a escrita da história a partir da HO, pois consideramos que esta relação nos possibilita compreender uma regularidade recorrente nas narrativas dos alunos da disciplina PEB, envolvidos na intervenção didático-pedagógica proposta. Trata-se da confiança depositada pelos alunos entrevistadores na narrativa dos professores entrevistados. Observamos que os alunos creditaram maior segurança às informações prestadas pelos professores sobre uma determinada temática que envolvia os enfrentamentos escolares diários desses professores do que, por exemplo, a algum texto que relatasse tais realidades. Possivelmente, essa confiança se justifique pelos aspectos generalistas que, frequentemente, assolam os textos científicos relacionados às diversas temáticas estudadas. Interpretamos, portanto, que os estudantes não deram a esses textos o mesmo valor que depositaram no contato direto que tiveram com os professores entrevistados[77].

[77] Podemos exemplificar essa confiança nos seguintes relatos dos acadêmicos: "Foi possível, por meio da experiência do professor, compreender as influências das políticas educacionais na carreira docente" (Natalia, p. 88). "Ele nos ajudou a compreender mais sobre o tema" (Bruno, p. 102). "Poder ouvir uma pessoa com

Com certo cuidado, associamos essa relação de confiança estabelecida entre os alunos da disciplina PEB e os professores entrevistados ao que Lejeune (2008) define como **pacto autobiográfico**. Em linhas gerais, consiste no engajamento de um autor em contar diretamente sua vida, ou uma parte, ou simplesmente um aspecto, por meio de uma narrativa alimentada por um espírito de verdade. Compreendemos que a intervenção didático-pedagógica por meio de uma abordagem da HO possibilitou aos alunos da disciplina PEB o contato com enfrentamentos que inspiraram realidades de professores envolvidos nas temáticas estudadas.

O trabalho de Gomes (2012), que analisa as diversas evoluções do pacto autobiográfico, considera que este conceito possibilita uma ampla perspectiva no que se refere à apreciação de diferentes formatos de textos como escrita autobiográfica.

> Assim, diários, cartas, relatos de vida de diferentes tipos são considerados escritos autobiográficos, desde que neles esteja presente um pacto de verdade. O conceito de pacto autobiográfico, permite ainda, trabalhar com textos orais gravados, que tenham sido produzidos para a escrita de uma autobiografia em livro por um redator que não coincide com o personagem central ou como relatos de vida para investigações específicas, como no caso de uso da metodologia da história oral (Ibid., p. 123).

De acordo com Pereira (2000), os relatos de vida, por serem calcados no diálogo entre o entrevistador e o depoente – como se deu neste caso das entrevistas realizadas pelos alunos da disciplina PEB com professores sobre um determinado tema – permitem a exploração de diversos elementos que, muitas vezes, são lacunares em textos puramente autobiográficos e biográficos.

> [...] aspectos da intimidade, processos de tomada de decisões, vida cotidiana, etc. Além disto, permite maior controle sobre as informações e, portanto, uma maior confiabilidade do relato. Conduzindo a conversação, o investigador estimula o entrevistado a lembrar-se, ao passo que, quando recebe uma autobiografia ou qualquer outro documento pessoal, deve aceitar as experiências e eventos descritos como autênticos, a menos que contradigam frontalmente fontes históricas já aceitas. Um entrevistador que está compilando uma história de vida pode voltar diversas vezes ao tema, colocando questões de controle, ou ajudar o sujeito a se lembrar de fatos e eventos (Ibid., p. 120).

Neste sentido, buscamos uma configuração do papel das autobiografias na relação de confiança estabelecida entre alunos e depoentes, nas entrevistas que contaram com as intervenções dos investigadores. Gomes (2012), reportando-se a Lejeune (2008), lembra que o

---

experiência no assunto, foi um contato direto com a realidade" (Noemi, p. 125). "O contato com um profissonal da área é bem mais interessante, aprendemos muito mais" (Tiago, p. 126).

repertório deste autor do que seriam escritos autobiográficos foi sendo ampliado à medida que suas perspectivas sobre tal objeto se modificaram. Deste modo, os textos autobiográficos passaram a abranger "a história oral, os estudos de gênero, os quadrinhos, Internet, tudo que faz parte da nossa época" (LEJEUNE, 2008, p. 76).

Assim, consideramos que por meio das narrativas autobiográficas, ou no caso da intervenção didático-pedagógica que propomos, envolvendo relatos de vida sobre uma determinada temática, o sujeito entrevistado tem a oportunidade de "ordenar temporalmente as suas experiências, elaborando uma (res)significação para os eventos de sua vida, construindo um terceiro tempo histórico pessoal" (CONTI, 2011, p. 2). É nesse sentido que o estudo de narrativas por parte dos alunos da disciplina PEB torna-se, em nossa análise, uma ferramenta para que os futuros professores tenham acesso ao que passa e toca cada depoente sobre sua vivência e experiência em relação ao tema em questão.

Retomando nossa argumentação a respeito das convergências e regularidades percebidas nas narrativas dos alunos da disciplina PEB, um aspecto bastante interessante e que nos pareceu uma marca regular nos trabalhos realizados pelos estudantes é a da mudança ou **inversão de opinião sobre o tema estudado** no decorrer da atividade de investigação. Movidos, inicialmente, pelo desconhecimento sobre o assunto, alguns alunos iniciaram suas pesquisas com demasiado preconceito, o qual foi revogado com a agregação de novas informações sobre o tema, durante o desenvolvimento do trabalho – ou por meio do estudo dos referenciais sugeridos, ou de discussões com o pesquisador e professora da disciplina, mas, sobretudo, por meio da entrevista. De acordo com Josso (2004), inversões de opiniões como essas, como também o fortalecimento de uma opinião a partir de novas argumentações ou justificativas é o que, sob o ponto de vista da formação que se dá a partir de situações de experiência (como definida anteriormente), caracteriza o processo de formação. De outro modo, para essa autora, se uma dessas duas situações citadas ocorre, então há formação.

Essa tomada de consciência, ou seja, essa nova perspectiva sobre a temática decorrente do contato dos alunos com os professores entrevistados pode ser verificada nas narrativas das diversas duplas de alunos. Beatriz e Jane, por exemplo, foram surpreendidas pela informação do professor Flávio de que a escola pública do sistema militar conserva um ótimo padrão em termos estruturais, de ensino e recursos humanos. Para essas alunas, que tiveram sua formação básica no sistema público estadual de ensino, a desordem nesse segmento era generalizada. Contudo, a entrevista com o professor Flávio rompeu com esse estigma e possibilitou que Beatriz e Jane alimentassem uma expectativa próspera sobre o desenvolvimento do ensino público básico, principalmente em termos estruturais.

Essa discussão sobre a estrutura e condições gerais das escolas públicas, a partir da entrevista com o professor Flávio, mostrou-se potencial para a disciplina PEB, apresentando-se como uma possibilidade a ser explorada em sala de aula com os estudantes, a partir, inclusive, da leitura de novos textos e de informações que venham a enriquecer a discussão. O trabalho de Paro (2007), por exemplo, ajuda a ilustrar o cenário da escola pública brasileira ao fazer um balanço sobre sua evolução a partir da década de 1980. O autor sustenta uma expectativa otimista sobre o progresso deste segmento de ensino. De acordo com seus estudos, nos últimos anos, houve um saudável processo de democratização[78] da escola pública básica que, de modo geral, acompanha a democratização da sociedade que se observa no período analisado. Entretanto, Paro (2007) pondera que as diversas medidas democratizantes, embora alimentem uma esperança de evolução na qualidade do ensino básico obrigatório, ainda não foram suficientes para que se possa notar uma substancial mudança na estrutura da escola pública básica.

A dupla de alunos Renata e Michel, que tinham como propósito conhecer aspectos ligados aos métodos avaliativos em Matemática, ficou surpresa ao perceberem que, na opinião do professor Marcos, o teste ou a prova tradicional[79] é uma ferramenta eficiente que otimiza o

---

[78] Paro (2007) adverte que o termo democratização não deve ser empregado neste contexto no sentido de universalização da escola básica.

> [...] se trata aqui é da democratização das relações que envolvem a organização e o funcionamento efetivo da instituição escola. Trata-se, portanto, das medidas que vêm sendo tomadas com a finalidade de promover a partilha do poder entre dirigentes, professores, pais, funcionários, e de facilitar a participação de todos os envolvidos nas tomadas de decisões relativas ao exercício das funções da escola com vistas à realização de suas finalidades (Ibid., p. 1).

[79] Compreendemos que prova tradicional é aquela que por natureza está presa a uma mensuração de conhecimentos por notas e vinculada a uma avaliação intrinsecamente quantitativa e não qualitativa (LIBÂNEO, 1994).

Os trabalhos de Buriasco (2002) e Luckesi (2004) analisam de forma crítica a avaliação no formato tradicional por meio de testes e exames. Para Buriasco (2002), a avaliação deve ser compreendida como parte integrante da rotina das atividades escolares e não a marca que encerra o processo de aprendizagem.

Luckesi (2004) considera que a questão central está em distinguir o significado de prova e sentido de avaliação.

> As provas são recursos técnicos vinculados aos exames e não à avaliação. Importa ter-se claro que os exames são pontuais, classificatórios, seletivos, anti-democráticos e autoritários; a avaliação, por outro lado, é não pontual, diagnóstica, inclusiva, democrática e dialógica. [...] examinar e avaliar são práticas completamente diferentes. As provas (não confundir prova com questionário, contendo perguntas abertas e/ou fechadas; este é um instrumento; provas são para provar, ou seja, classificar e selecionar) traduzem a ideia de exame e não de avaliação. Avaliar significa subsidiar a construção do melhor resultado possível e não pura e simplesmente aprovar ou reprovar alguma coisa. Os exames, através das provas, engessam a aprendizagem; a avaliação a constrói fluidamente (Ibid., p. 4).

trabalho do professor e que deve fazer parte do processo de avaliação. Nas intenções iniciais, expressas na *memória individual* de Renata e Michel, esses alunos se dispuseram a investigar formas alternativas de avaliação, pois consideravam que os testes ou exames por si só não avaliam o rendimento dos alunos. Embora os argumentos utilizados pelo professor Marcos para justificar seu posicionamento sobre a aplicação de testes não tenham feito com que Renata e Michel abrissem mão da investigação por métodos alternativos, o testemunho do professor persuadiu esses alunos a compreenderem que a avaliação nesse formato conserva um caráter prático.

Da leitura da entrevista realizada pelos alunos, nos pareceu que o professor Marcos compreende a avaliação como um conjunto de ações que o auxilia a refletir sobre o processo de aprendizagem e quando julga necessário faz adequações para atender as necessidades dos alunos. Já o teste se configura como um meio objetivo de se observar as dificuldades que o aluno ou a turma, em geral, está passando. Dentro dessa perspectiva, a avaliação tem a função de "subsidiar a construção dos melhores resultados possíveis dentro de uma determinada situação. O ato de avaliar está a serviço desta busca" (LUCKESI, 2004, p. 6).

Ainda que não seja explícito, percebemos, a partir do envolvimento com os alunos, que existe uma tendência do curso de Licenciatura em Matemática, da Unesp/Rio Claro, em priorizar as avaliações tendo como instrumento as provas em formato de testes. Essa tendência, inclusive, se reflete nas percepções dos alunos. Por exemplo, há uma regularidade analisada na discussão encadeada na ocasião de apresentação dos trabalhos[80] e, posteriormente em algumas das entrevistas que realizamos, em que os alunos consideraram que uma prova escrita exigiria menos empenho do que a intervenção didático-pedagógica que propusemos. Assim, e ainda por esse motivo, esse episódio dado a partir da entrevista realizada por Michel e Renata mostrou-se também potencial para discussão na disciplina PEB. Larissa e Lucas revelaram em sua *memória individual* que a temática referente a "Violência nas Escolas" é bastante incidente e por isso teriam maiores possibilidades de aprofundar os estudos sobre o tema, além da busca por informações ser facilitada, já que os diversos meios de comunicação têm enfatizado os casos de violência oriundos na escola. Entretanto, a narrativa com o professor Valmir permitiu que observassem esse aumento dos casos de violência nas escolas por outro ângulo. Ou seja, para o professor, não foram os casos de

[80] Durante a exposição do trabalho realizado por Renata e Michel, foi marcante o impasse entre os alunos, no que se refere aos métodos de avaliação. Consideramos essa uma discussão em potencial que poderia, por exemplo, ser mais bem explorada pelo professor formador em atividades futuras que lancem mão da mesma metodologia empregada na intervenção didático-pedagógica proposta na disciplina PEB. Segundo Hoffmann (2003), "a avaliação é uma tentativa de definição do significado primordial de sua prática educativa. Vários educadores notáveis e com formação diversa voltam sua atenção para o processo de avaliação educacional" (p. 11).

violência que aumentaram, mas sim a visibilidade que esses casos passaram a ter, ao se tornar um objeto de estudos, debates e, sobretudo, por serem mais frequentemente noticiados pela mídia.

Pensando na potencialidade desse episódio para uma discussão junto à sala de aula de PEB, os trabalhos de Silva (1997) e Silva et al. (2010) são referências que poderiam reforçar esse posicionamento do professor Valmir e discutir a banalização e naturalização das várias formas de violência praticadas, atualmente, na escola ou em outros lugares da sociedade, em virtude da disseminação e deturpação de casos de violência nas mídias. Para essas autoras, a mídia, muitas vezes, sensacionalista em seus noticiários, maximiza a configuração do cenário da violência na escola. De acordo com Silva (1997), de maneira geral, essas formas de violência ganham visibilidade e disseminação nos meios de comunicação, tanto na ficção, quanto no jornalismo, assim como em textos e imagens. Como enfatizam essas autoras,

> O fenômeno da violência, especialmente nas grandes cidades, vem adquirindo cada vez maior visibilidade social. Embora sempre tenha existido, hoje assume uma multiplicidade de formas e sua incidência cresce, assim como o envolvimento de uma cultura da violência, que se alastra e favorece todo um processo de banalização e naturalização de diferentes formas de violência, é estimulado e legitimado pela mídia, especialmente por vários programas de televisão dos quais as crianças e adolescentes são particularmente adeptos (SILVA et al., 2010, p. 10-11).

Fernanda e Bruno, que também trabalharam com a temática "Violência nas Escolas", justificaram na *memória individual* que o entusiasmo com o tema surgiu do interesse em fazer uma comparação entre a incidência dos casos de violências nas escolas do sistema público e privado de ensino. Além disso, tinham como pressuposto, a ser constado na entrevista com o professor Cassiano, que essa incidência seria mais significativa nas escolas públicas. Entretanto, a narrativa do professor possibilitou que esses alunos tivessem uma inversão de opinião, pois a entrevista deixou claro que o aspecto financeiro não é um fator preponderante no aumento ou diminuição dos casos de violência na escola.

O estudo de Loureiro e Queiroz (2005), além de destacar a influência dos meios de comunicação na ampliação da visibilidade dos casos de violência na escola, pondera que as próprias pesquisas estatísticas desenvolvidas sobre esta temática tendem geralmente a retratar a condição da escola pública. A pesquisa desenvolvida por Loureiro e Queiroz (2005) teve especificamente o objetivo de analisar as concepções sobre a violência escolar de pessoas envolvidas em diversos setores de uma escola particular (equipe pedagógica, auxiliares de disciplina e alunos). As pesquisadoras asseguram que

> [...] a violência pode emergir em todos os ambientes em que o conflito não é negociado e onde há intolerância ao diferente. Com isso, tanto a escola pública quanto a particular são possíveis geradoras de violência, apesar de apresentarem realidades distintas, principalmente no que concerne à estrutura material da escola e à classe social de sua clientela.
>
> O fato de o ensino privado possuir, geralmente, uma estrutura física melhor e apresentar um quadro de professores com uma remuneração mais elevada que os da rede pública não significa que o modo como a aprendizagem é encaminhada em seu espaço esteja voltado para a construção da autonomia dos alunos. O autoritarismo, as ameaças, a desqualificação do aluno podem também fazer parte do cotidiano das escolas particulares. As normas que regem a escola e o funcionamento das classes podem ser extremamente severas e não negociadas com os outros participantes da dinâmica escolar. Com isso, as rebeldias podem emergir como forma de discordância das regras impostas. Na escola particular, as rebeldias ou indisciplinas também são via de expressão que podem ou não culminar em atos violentos (Ibid., p. 547).

No trabalho realizado pelos alunos Noemi e Tiago, percebemos que a tomada de consciência está atrelada ao estudo da bibliografia indicada pela professora Marilena e dos argumentos utilizados pela professora Carla para justificar os avanços no processo de inclusão de crianças com deficiência no ambiente escolar. Ao iniciarem sua pesquisa, como justificam na *memória individual*, Noemi e Tiago optaram por investir na investigação de aspectos negativos referentes a esse processo. Inicialmente, não esperavam encontrar nas escolas regulares de Rio Claro nenhum tipo de estrutura que possibilitasse o acesso das crianças com alguma deficiência, já que apostaram na perspectiva de que o processo de inclusão de crianças com deficiência no espaço escolar tratava-se de algo recente. Entretanto, posteriormente à realização da pesquisa, durante a entrevista que realizamos com a dupla, os discentes refletem que passaram a entender que o movimento de inserção de alunos com deficiências em escolas comuns é mais antigo e que, atualmente, ao menos na cidade de Rio Claro, há diversas iniciativas que buscam minimizar as dificuldades das crianças a serem inseridas no sistema de ensino regular.

Em seguida à realização da pesquisa, Noemi e Tiago passaram a compreender que a inclusão não ocorre simplesmente quando se insere um aluno com necessidades especiais no mesmo ambiente dos demais alunos e espera-se que esse aluno, com deficiência, tenha o mesmo rendimento, sem ao menos ter um atendimento individual especializado. Para ser promovido, o processo de inclusão de alunos com deficiência necessita que, além das aulas regulares junto aos demais alunos, a criança a ser incluída receba um atendimento individual

especializado em uma sala de recursos[81], de acordo com sua necessidade e de modo a minimizar suas dificuldades e potencializar seu desenvolvimento escolar.

Sobre esse assunto, encontramos no trabalho de Rodrigues (2010) apoio para um potencial enriquecimento de sua discussão, já que além de apresentar a Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 208, prevê "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino", refere-se a outros documentos nacionais e internacionais que tiveram influência no desenvolvimento do processo da educação inclusiva no Brasil. Foram eles: a Declaração de Salamanca, de 1994; Convenção da Guatemala, de 1997; Carta para o Terceiro Milênio, de 1999; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96; Estatuto da Criança e do Adolescente, instituído pela Lei nº 8.069 de 1990 que regulamenta os direitos das crianças e adolescentes inspirada nas diretrizes impostas pela Constituição Federal de 1988; Lei de Acessibilidade, Lei nº 10.098, de 2000; dentre outros documentos historicamente constituídos que possibilitam a agregação de informações sobre aspectos relacionados ao processo de inserção de alunos com deficiências nas instituições regulares de ensino. O trabalho de Reis (2007) é também um referencial em potencial para ampliação da discussão e significados a serem produzidos sobre esses documentos.

Tais considerações sobre as diversas legislações que versam sobre a temática da educação inclusiva caracterizam-se como um apoio na abordagem das aulas da disciplina PEB, em que um episódio semelhante ao de Tiago e Noemi venha a ocorrer. Afinal, dentre os objetivos dessa disciplina, está a necessidade de uma abordagem histórica sobre as leis relacionadas à educação. Analisamos que o investimento nessa abordagem traria colaborações positivas ao entendimento dos alunos que decidam enfocar essa temática. Esse embasamento sobre aspectos relacionados ao tema, por exemplo, no caso de Noemi e Tiago, poderia servir também para evitar surpresas, pois no caso da intervenção didático-pedagógica na disciplina PEB, esses alunos partiram para a entrevista sem saber o que iriam encontrar.

No que se refere ao trabalho realizado pela aluna Natalia, não analisamos, necessariamente, uma tomada de consciência ou mudança de opinião sobre as intenções inicialmente expressas na *memória individual*, já que Natalia não relata ter se surpreendido com as respostas do professor. Porém, neste caso e no caso do trabalho realizado pelas alunas

[81] De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Lei 9.394/96), a sala de recursos é um serviço de apoio pedagógico especializado que ocorre no espaço escolar, sendo definido como um serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino.

Beatriz e Jane, cuja opção foi tematizar aspectos relacionados às políticas educacionais brasileiras, observamos um assunto em potencial que pode ser mais intensamente explorado pelo formador que venha a optar por uma abordagem como a que propomos na disciplina PEB. Trata-se do estudo histórico referente ao período de elaboração, tramitação e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96.

Corroboram essa consideração os trabalhos de Ghiraldelli (2006) e Saviani (2006), os quais julgam que, para fazer referência ao período de implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, deve-se analisar a tramitação desta lei desde 1988, ano de promulgação da Constituição Federal[82], até sua aprovação em 1996. Isso porque a Constituição Federal é considerada um marco na educação brasileira por ter balizado a estruturação da LDBEN nº 9.394/96[83]. Para Saviani (2006), é importante considerar que, durante o período de elaboração e tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1988-1996), contrariando a "tradição brasileira em que as reformas educacionais resultam de projetos invariavelmente de iniciativa do Poder Executivo, neste caso a iniciativa se deu no âmbito do Legislativo e através de um projeto gestado no interior da comunidade educacional" (p. 57). Além disso, é necessário mencionar as diversas sugestões, procedentes de variadas fontes e vastos locais que foram levadas em consideração pelo relator. "Em verdade, como testemunhou o próprio relator, teve início em março de 1989 o que talvez tenha sido o mais democrático e aberto método de elaboração de uma lei de que se tem notícia no Congresso Nacional" (SAVIANI, 2006, p. 57).

> A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional resultou de intensa luta parlamentar e extra-parlamentar. Entidades da sociedade, com interesses diversos, porém convergentes em relação à defesa do ensino público e gratuito, se reuniram em vários momentos, criando versões de uma LDB de seu agrado. Todavia, a LDB resultante não foi esta, mas uma mescla entre o projeto que ouviu os setores da população e o projeto do senador Darcy

[82] Segundo Ghiraldelli (2006) com a democratização do Brasil, a partir de 1985, houve a necessidade de uma Assembleia Nacional Constituinte. "Um novo parlamento deveria fazer a nova Carta Magna, colocando de lado a Constituição imposta ao Brasil, e tantas vezes emendada autoritariamente de modo a servir a interesses momentâneos, pelos generais presidentes" (Ibid., p. 169). Para Ghiraldelli (2006) a constituição promulgada no dia 05 de outubro de 1988, se comparada com as outras seis na história do Brasil desde sua independência, é considerada a mais generosa em relação aos direitos sociais. Além disso, por ser considerada a mais completa entre as constituições brasileiras, com destaque para os aspectos que garantem a cidadania, passou a ser conhecida como constituição cidadã.

[83] Para ampliação das informações referente a esta temática, observar a obra de Saviani (2006) que trata especificamente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996, que se encontra em vigor desde sua publicação em 23 de dezembro do referido ano. Saviani (2006) torna acessível o teor completo da referida lei apresentando, além disso, uma análise de sua trajetória, de seu significado social, político pedagógico, assim como de seus limites e perspectivas. Destaca-se o capítulo segundo, onde é reconstituída a trajetória da lei, desde sua gestação do projeto original, em 1987, até a aprovação final, em 20 de dezembro de 1996.

> Ribeiro. É certo que a influência do segundo projeto sobre o primeiro foi preponderante (GHIRALDELLI, 2006, p.170).

Segundo Ghiraldelli (2006) e Saviani (2006), o campo da educação, durante a elaboração da Constituição Federal de 1988, foi arena de disputas de interesses variados. Ao longo do processo, "houve debates, pressões, movimentos populares, movimentos de bastidores das elites e grupos corporativos, etc" (GHIRALDELLI, 2006, p. 169).

> Na Carta Magna de 1988, a Educação não veio contemplada apenas no seu local próprio, no tópico específico destinado a ela, mas apareceu também espalhada em outros tópicos. Assim, no título sobre direitos e garantias fundamentais, a Educação apareceu como um direito social, junto à saúde, do trabalho, do lazer, da segurança, da previdência social, da proteção à maternidade e à infância, da assistência aos desamparados [...]. Também no capítulo sobre a família, a criança, o adolescente e o idoso, a Educação foi incluída. A constituição determinou ser dever da família, da sociedade e do estado assegurar à criança e ao adolescente o direito à Educação como uma prioridade em relação a outros direitos. [...] A nova constituição, ainda que favorecesse velhos hábitos que desgostaram os que queriam uma maior proteção ao ensino público, gratuito, obrigatório e laico fornecido pelo Estado, por conter uma série de mecanismos que permitiam o deslocamento de verbas públicas para o ensino privado e coisas similares, não podia, por ela mesma, legislar no campo mais detalhado da educação. Para tal, a própria Constituição determinou que se elaborasse uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (GHIRALDELLI, 2006, p. 169-170).

A compreensão de que a Constituição Federal exerceu forte influência no texto da LDB só foi percebida por nós durante o exame de qualificação e posteriormente na condução da análise de singularidades da entrevista realizada por Beatriz e Jane, que se surpreenderam com a resposta do professor Flávio, que ao ser indagado sobre qual seria, em sua opinião, a principal lei educacional do Brasil, se reportou à Constituição Federal. As alunas apostaram que a resposta do professor faria referência direta à LDBEN de 1996. Logo, deduzimos que em atividades futuras, a bibliografia indicada poderia contemplar esses aspectos.

Analisamos que considerações como as feitas nos parágrafos anteriores, sobre os processos de elaboração, tramitação e aprovação da Lei nº 9.394/96, podem ser abordadas pelo professor formador, no sentido de ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos envolvidos na atividade. Isso mostra que, como em toda abordagem didático-pedagógica, é necessário um olhar e ouvidos atentos do formador na condução das atividades no decorrer da disciplina. Por isso, observamos também que, para se obter um sucesso relativo, numa abordagem como esta que propomos, fazem-se necessárias tomadas de decisão por parte do formador que considerem as opiniões, participações, observações e interpretações realizadas por parte dos estudantes.

Entretanto, é de maneira natural que observamos algumas lacunas na condução da intervenção didático-pedagógica que propusemos na disciplina PEB, pois, como é regularmente destacado pelos alunos quando questionados sobre os aspectos negativos da atividade, reconhecemos que a intervenção teve um início tardio, sobretudo pelo tempo que levamos para estabelecer contato com a professora e nos familiarizarmos com os alunos. Por essa razão, a professora Marilena teve que gerenciar as informações por meio da indicação de bibliografias sobre as temáticas de trabalho e, ao mesmo tempo, administrar os conteúdos das aulas que regularmente estavam sendo ministradas aos alunos.

Inclusive, esse envolvimento da professora Marilena com a definição, indicação e gerenciamento da intervenção didático-pedagógica auxilia-nos a justificar uma reivindicação que observamos ser regular nas narrativas dos discentes da disciplina PEB, referente à falta do *feedback*[84] da professora responsável pela disciplina sobre os trabalhos realizados pelos discentes. Para os alunos, além da indicação dos temas, sugestão de leituras e avaliação da atividade, é necessário que, em uma intervenção didático-pedagógica, haja um maior envolvimento do professor formador, no sentido de apresentar retornos sobre cada momento da atividade, de modo que os alunos envolvidos tenham a oportunidade de estabelecer uma comunicação interpessoal com o formador e minimizar as dificuldades encontradas no decorrer da atividade, colaborando com a configuração das percepções dos alunos sobre o tema.

A expectativa dos alunos quanto à necessidade de um *feedback* por parte do professor formador está atrelada ao que Abreu-e-Lima e Alves (2011) explicam ser *feedback* formativo, ou seja, uma revisão com informações comunicadas aos discentes que possibilitem a esses acadêmicos ampliar seus modos de pensar sobre um determinado objeto de estudo e, desta forma, expandir suas percepções e conhecimento sobre o assunto.

Por se tratar de alunos iniciantes na pesquisa, avaliamos que a orientação por meio do *feedback* do professor formador e dos pesquisadores envolvidos na atividade de intervenção didático-pedagógica, certamente, além de encaminhar, irá facilitar a aprendizagem de conceitos sobre uma determinada temática. No caso específico da atividade realizada na disciplina PEB, por exemplo, evitaria a pré-disposição de algumas duplas de alunos em investigar a solução de problemas relacionados às temáticas, em detrimento da investida sobre

[84] Analisamos que o sentido atribuído pelos alunos ao termo *feedback* se aproxima do significado interpretado por Abreu-e-Lima e Alves (2011), onde "*feedback* pode ser descrito como qualquer procedimento ou comunicação realizado para informar o aprendiz sobre a acuidade de sua resposta, geralmente relacionada a uma pergunta instrucional. Ele também pode permitir que o aprendiz compare sua performance atual com a padrão ou a esperada" (Ibid., p. 191).

a lógica expressa entre o depoimento do professor e as informações colhidas nas referências sugeridas. Além de minimizar o ímpeto desses pesquisadores iniciantes em iniciar a investigação aspirando à confirmação de um pressuposto.

A título de finalização das considerações a respeito desta categoria de análise, avaliamos o misto de possibilidades e potencialidades trazidas pela intervenção didático-pedagógica proposta na disciplina PEB com a abordagem da HO no tratamento de temas da disciplina, no que se refere ao incentivo dos futuros professores tornarem-se pesquisadores. Possibilidades porque, como podemos verificar nas narrativas dos alunos envolvidos na atividade, essa foi uma oportunidade de agregar conhecimentos sobre os enfrentamentos dos professores sobre as diversas temáticas. E potencialidades, por permitir a implementação de estratégias que tendem a contribuir com o processo de formação inicial de professores (de Matemática).

Como Dickel (2007), Freire (2000), Gonçalves e Gonçalves (1998), e Silva e Kaiber (2011), com vistas à necessidade de uma **postura investigativa do professor**[85] durante sua carreira, compreendemos que a formação inicial desse professor é um momento adequado para o incentivo dessa prática, que poderá ser complementada no decorrer do desenvolvimento de suas atividades profissionais.

> Ensinar exige pesquisa. Não, há ensino sem pesquisa. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2000, p. 29).

[85] Silva e Kaiber (2011) dissertam sobre o perfil investigador do professor (de Matemática) que deve ser incentivado durante o período de formação inicial do futuro professor. As autoras assinalam alguns dos documentos oficiais que baseiam a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos cursos de formação inicial de professores e que contemplam uma preocupação com o desenvolvimento de atividades que exijam uma postura investigativa do professor. São legislações como a LDB nº 9.394/96, que em seu artigo 43, indica que a educação superior para a formação de professores da escola básica deve:

> II - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
> III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive.

Silva e Kaiber (2011) também chamam atenção para o Parecer CNE/CP nº 1/2002, que, nos Art. 2º e Art. 3º, faz referência às orientações inerentes à formação para a atividade docente. Assim, podemos destacar:

> O ensino visando à aprendizagem do aluno; o aprimoramento em práticas investigativas; a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobiliza-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. (BRASIL, 2002).

Dickel (2007) considera positivo que o processo de formação inicial de professores se atenha a uma perspectiva de formação que valorize o envolvimento dos futuros professores em atividades investigativas para que esses acadêmicos se instrumentalizem e tenham a possibilidade de assumir um perfil investigador durante sua carreira docente. O autor reivindica que

> [...] a formação do professor pesquisador como aquele profissional que, ao optar pela luta (que é fundamentalmente) coletiva por alternativas variáveis e comprometidas com a especialidade e o valor do trabalho docente e com uma educação que fomente nas crianças a potencialidade de inventar e lançar as bases de um mundo diferente daquele anteriormente esboçado seja capaz de se engajar na busca de uma pedagogia e de uma escola que consiga trabalhar nesse meio adverso. (Ibid., p.41).

Segundo Silva e Kaiber (2011), o perfil da formação inicial de professores atrelado a uma postura investigativa do licenciando encontra respaldo no Parecer CNE/CP nº 9/2001, o qual apresenta uma crítica à atual estrutura pedagógica das instituições de ensino superior responsáveis pela formação inicial de professores, pois não privilegiam um tratamento adequado à pesquisa durante essa formação.

> A formação de professores para os diferentes segmentos da escola básica tem sido realizada muitas vezes em instituições que não valorizam a prática investigativa. Além de não manterem nenhum tipo de pesquisa e não perceberem a dimensão criativa que emerge da própria prática, não estimulam o contato e não viabilizam o consumo dos produtos da investigação sistemática. Com isso, a familiaridade com os procedimentos de investigação e com o processo histórico de produção e disseminação de conhecimento é, quando muito, apenas um item a mais em alguma disciplina teórica, sem admitir sua relevância para os futuros professores (BRASIL, 2001).

Portanto, nesta pesquisa de mestrado, assim como Dickel (2007), Gonçalves e Gonçalves (2007), Freire (2000) e Silva e Kaiber (2011), defendemos a proposta de envolvimento entre pesquisa e ensino nos cursos de licenciatura (em Matemática), visto que consideramos que esta é uma forma significativa de proporcionar transformações positivas na prática do professor formador[86] e na formação dos novos professores (de Matemática). Deste modo, confiamos que a essência do perfil investigativo deve estar intrinsecamente atrelada à formação inicial de professores e posterior carreira docente, pois essa essência revela-se como

[86] De acordo com as perspectivas de Silva e Kaiber (2011) é fundamental que o professor formador assuma seu papel de investigador, desenvolvendo projetos preferencialmente nas escolas de ensino básico "para aproximação dos futuros docentes com a realidade da educação brasileira e fomentar o tripé ensino, pesquisa e extensão" (Ibid., p. 147).

um potencial estimulador do exercício de habilidades que certamente irão possibilitar ao licenciando (em Matemática) agir com competência e conhecimento frente a situações que se apresentam na sua atividade docente.

5.2.2) Entre procedimentos e teorias

Esta segunda categoria de análise tem por intenção apresentar as possibilidades e potencialidades observadas nas narrativas dos alunos e da professora responsável pela disciplina PEB referentes à utilização dos procedimentos inerentes às pesquisas que abordam uma fundamentação teórica pautada na metodologia HO e que comumente são colocados em ação nos trabalhos desenvolvidos por pesquisadores do Grupo de Estudos História Oral e Educação Matemática – GHOEM.

Inicialmente, destacamos uma das possibilidades que se configura, no julgamento de uma das alunas da disciplina PEB, como uma potencialidade do método. Essa potencialidade refere-se à abertura da metodologia HO para a incorporação de outras fontes de pesquisa, além das produzidas a partir de um testemunho oral. Fontes que possibilitem aumentar o repertório de informações sobre um determinado tema. Essa percepção surgiu para a aluna Natalia a partir do estudo dos referenciais sugeridos para que os alunos da disciplina PEB se apropriassem dos recursos disponíveis no trabalho com a HO.

Diversas pesquisas desenvolvidas no GHOEM[87] têm evidenciado que o relato oral, produzido por uma situação de entrevista[88], cumpre o papel de disparador de pontos de vista,

[87] Garnica (2007); Garnica, Fernandes e Silva (2011); Souza (2011); Morais (2012), Garnica (2013) e Toillier (2013) são exemplos de trabalhos desenvolvidos no GHOEM que ressaltam a função das fontes produzidas a partir de relatos orais como disparadoras de perspectivas sobre o tema investigado, mas mostram que outras fontes, que colaborem com a ampliação do repertório de informações sobre a temática, podem e devem ser incorporadas ao estudo. Desta forma, este encontro de diversas fontes produzidas, legitimadas e analisadas irá possibilitar a elaboração de uma versão plausível do fenômeno estudado.

[88] Para Garnica (2013), nas pesquisas desenvolvidas no GHOEM não são privilegiadas apenas as narrativas produzidas a partir da oralidade, tratadas de acordo com parâmetros da HO.

> Muitas vezes, as possibilidades metodológicas da História Oral têm servido de apoio para o tratamento de narrativas elaboradas, coletadas e disponibilizadas segundo outros pressupostos. Tem sido bastante explorada, no grupo, a potencialidade das "escritas de si", do que são exemplos os memoriais de formação e atuação e os registros biográficos e autobiográficos. Esse conjunto diversificado de fontes tem um fator comum: são, todas essas narrativas, veículos para expressão de subjetividades, recursos para a manifestação de memórias (passadas e presentes) e vetores para compreender a experiência vivida. As pesquisas têm motivado tanto a criação de memoriais de formação quanto o aproveitamento de materiais dessa natureza de algum modo já disponíveis, algumas vezes vinculando a esses registros outras narrativas como, por exemplo, aquelas criadas em situação de entrevista (Ibid., p. 53).

e que outras fontes podem ser incorporadas aos vestígios[89] do tema que se pretende investigar. Morais (2012), por exemplo, chama atenção para o trabalho de alguns historiadores da atualidade que operam em um regime de historicidade[90], cujas práticas requerem a exploração de vários pontos de vista para a escrita de uma história.

> [...] utilizamos não apenas os documentos, ditos oficiais, para compormos tramas históricas, como também lançamos mão de outras fontes para realizar pesquisas de cunho histórico: orais, iconográficas, arquitetônicas, e qualquer outra fonte que possa ser usada para produzir, ou produza por si, *narrativas* (Ibid., p. 26, grifos do autor).

Para Delgado (2006), "na verdade, a relação história oral e pesquisa documental é bidirecional e complementar. Ambas fornecem simultaneamente subsídios e informações à outra, tornando o processo de construção de fontes orais extremamente desafiante e rico" (p. 25). Segundo a mesma autora, também é usual nos trabalhos que assumam como pressuposto metodológico a HO que, durante a realização das entrevistas, os depoentes sejam estimulados a recorrerem "a velhas relíquias ou antigos guardados, encobertos pela pátina do tempo, como fotos, objetos, jornais, discos, cartas, poemas, entre outros recursos, que possam contribuir para tornar o ato de lembrar mais vivo" (Ibid., p. 17). Além disso, a HO, enquanto método de pesquisa,

> [...] permite ressaltar, tornando mais dinâmicos e vivos, elementos que seriam inacessíveis; a evidência oral permite compreender, corrigir ou complementar outras formas de registro (quando existem); e a evidência oral traz consigo a possibilidade de transformar 'objetos' de estudos em "sujeitos", ao evitar que, como na "historiografia clássica", os atores da História sejam compreendidos à distância e (re)elaborados em uma "forma erudita de ficção" (GARNICA, 2007, p. 29).

Com vistas à apresentação das possibilidades e potencialidades da utilização dos procedimentos metodológicos comumente utilizados em pesquisas em HO, na intervenção

---

[89] Toiller (2013), reportando-se a Albuquerque (2007), adverte que é por meio dos vestígios e das memórias dos entrevistados que em HO encontramos algumas respostas para nossa pergunta de pesquisa. Não é possível investir na análise de algo sem que ele exista ou não existam vestígios. "O acontecimento em História não é, pois, um dado transparente, que se oferece por inteiro, ou em sua essência, mas é uma intriga, um tecido que vai ser retramado e refeito pelo historiador" (ALBUQUERQUE, 2007, p. 63).

[90] De acordo com Garnica, Fernandes e Silva (2011), regimes de historicidade

> [...] são ferramentas teóricas, paradigmáticas, o que e como somos e podemos ser, quais são – e quais não são – os discursos permitidos e em decorrência, *condicionam* nossas ações e particularmente, condicionam as operações historiográficas por explicitarem uma articulação entre passado, presente e futuro que vai nortear as (e, ao mesmo tempo, é norteada pelas) práticas de produção acadêmica (Ibid., p. 224, grifos do autor).

didático-pedagógica que promovemos na disciplina PEB, sinalizamos para as influências que as ***memórias individuais*** sobre os temas, elaboradas pelos acadêmicos da disciplina, tiveram sobre a temática investigada.

Para os alunos envolvidos na atividade, a elaboração da *memória individual* foi um modo de narrar o que ficou em sua memória sobre o assunto e retratar as aspirações pretendidas com a investigação de uma determinada temática. De acordo com Albuquerque (2007), a evocação da memória deste modo sobre um fenômeno que se deseja investigar "é aparição irrepetível de uma distância que nos separa de um momento vivido, é como se o tempo tivesse sido suspenso por instantes; é a redescoberta do tempo e ao mesmo tempo a consciência do tempo perdido" (p. 201).

Assim, baseados em Souza (2012) que considera o ato narrativo como um dos mais importantes mnemônicos, pois "possui função psicológica (ou fisiopsicológica) de organização mental das ideias que mantêm, ou reconstituem a memória" (p. 141), compreendemos que o momento de elaboração da *memória individual* foi um ato narrativo de reconstituição da memória dos alunos sobre a temática a ser trabalhada que disparou as aspirações dos discentes sobre o assunto.

Regularmente, analisamos nas narrativas dos acadêmicos que a elaboração da *memória individual* foi uma etapa inicial da intervenção didático-pedagógica que possibilitou determinar o sentido do que almejavam pesquisar sobre o tema[91]. Ou seja, uma orientação que passou a ser configurada com a busca de informações, por meio do estudo **dos referenciais sugeridos sobre cada temática**[92]. Referências que, além de possibilitar esclarecimentos sobre o assunto investigado, como revelam as narrativas dos alunos e professora da disciplina,

[91] No caso da intervenção didático-pedagógica na disciplina PEB, esse momento, além de exigir que os discentes manifestassem seus interesses pelo tema, foi uma oportunidade para o estabelecimento de etapas de preparação, realização, encerramento, transcrição, textualização, legitimação do depoimento e socialização do trabalho com os demais alunos da disciplina. Concordamos que a definição destas etapas no início de uma atividade de pesquisa "é de grande importância para que o documento final produzido possa ter utilidade para os pesquisadores envolvidos no projeto de pesquisa, para a comunidade acadêmica e para diferentes grupos sociais interessados pela narrativa" (Delgado, 2006, p. 24).

[92] Também Delgado (2006) lembra que essa preparação é de extrema importância para a pesquisa, pois o domínio do assunto pesquisado terá influência direta no momento de condução da entrevista pelo pesquisador, ou, no caso analisado, pelos pesquisadores iniciantes da disciplina PEB.

> O domínio do assunto pesquisado, do vocabulário e das terminologias a ele relacionados é condição indispensável ao bom andamento da entrevista, pois leva o depoente a adquirir maior confiança no entrevistador. O inverso pode causar danos irrecuperáveis à dinâmica do depoimento, uma vez que o entrevistado, ao perceber que o pesquisador não conhece o assunto, pode recolher-se, resguardar-se, tornar-se menos disponível para responder às perguntas formuladas e encurtar estrategicamente a narrativa, chegando, em casos extremos, a interromper o processo de depoimento (Ibid., p. 24).

também deram oportunidade para o levantamento de informações e a composição do roteiro de questões para a entrevista com o professor.

Delgado (2006) enfatiza que essa primeira etapa é crucial em uma atividade de pesquisa que contemple a HO como procedimento metodológico predominante, ou em que algum de seus recursos seja diretamente empregado na produção ou análise dos dados. Considera que um objeto de estudo bem definido e problematizado oferece perspectivas promissoras para a pesquisa. Logo, o pesquisador deve "proceder a uma investigação detalhada sobre o assunto, tanto através de leitura prévia da bibliografia disponível relacionada ao tema quanto, se possível, de pesquisa documental variada (fotos, atas, manuscritos, jornais, filmes, boletins, *sites*, entre tantas outras possibilidades)" (Ibid., p. 24).

Entretanto, em alguns casos, analisamos que o referencial sugerido não foi suficientemente significativo para orientar as intenções sobre o assunto. Nesses casos, a internet se apresentou como um recurso em potencial para o esclarecimento de dúvidas e busca de informações durante a elaboração do roteiro[93].

Inclusive, entendemos que a elaboração das *memórias individuais* sobre os temas e, posteriormente, a pesquisa dos alunos terem sido desenvolvidas com vistas a essas *memórias individuais* foi um modo de valorizar o que os discentes trazem de experiência sobre o assunto. Segundo os pressupostos de Freire (1971), os professores, ao partirem da realidade concreta e das experiências vivenciadas pelos estudantes, na interlocução permanente entre os conhecimentos do educando e do professor formador, configuram um ambiente de comunicação de saberes e não de sobreposição de uns sobre os outros, tornando a aprendizagem significativa e consciente. Como Freire (1971), compreendemos que reconhecer as experiências de vida dos acadêmicos e os conhecimentos adquiridos por eles, no que se refere à temática investigada, em vivências escolares e não escolares anteriores como saberes tão relevantes e válidos quanto os sistematizados acadêmica e cientificamente, é reconhecer que, docentes e discentes, igualmente, são seres pensantes e, portanto, ambos têm a capacidade de aprender e ensinar.

Tratando-se da preparação dos discentes para o trabalho com entrevistas, vale lembrar a influência, regularmente descrita nas narrativas dos alunos da disciplina, que teve o **estudo dos referenciais metodológicos** sugeridos pelos pesquisadores sobre os procedimentos

[93] A pesquisa de Neto (2006), que analisa o papel da internet no processo de construção do conhecimento, alerta sobre a utilidade dessa tecnologia quando estudantes e professores fazem desse recurso algo que potencialize uma aprendizagem significativa e possibilite a ampliação do repertório de informações sobre um determinado assunto, principalmente no que se refere à facilidade, rapidez e universalidade dessa tecnologia. É nesta perspectiva positiva de utilização da internet que analisamos o desempenho dos alunos da disciplina PEB que lançaram mão deste recurso como uma fonte de informações sobre a temática investigada.

comumente empregados nas pesquisas que mobilizam a HO como abordagem metodológica. Este estudo, além de se configurar como uma estratégia de familiarização dos acadêmicos com os procedimentos metodológicos que posteriormente utilizariam no trabalho, foi um modo de aparelhar os pesquisadores iniciantes com os diversos recursos disponíveis pela HO para a produção, tratamento, formalização e análise dos dados para o estudo[94].

> Nenhuma entrevista deve ser realizada sem uma preparação minuciosa: consulta a arquivos, a livros sobre o assunto [...]. Cada entrevista supõe a abertura de um dossiê de documentação. A partir dos elementos colhidos, elabora-se um roteiro de perguntas do qual o informante deve estar ciente durante toda a entrevista (TOURTIER-BONAZZI, 2010, p. 236).

Com relação à preparação dos **roteiros das entrevistas**, analisamos que os alunos da disciplina PEB, envolvidos na intervenção didático-pedagógica proposta, procederam da forma como sugerem Delgado (2006) e Tourtier-Bonazzi (2010), ou seja, os roteiros elaborados continham a síntese das questões levantadas durante a pesquisa em fontes bibliográficas, na internet, na troca de informações entre os alunos com a professora da disciplina e com os pesquisadores. Enfim, essa elaboração por parte dos acadêmicos foi uma sistematização das informações colhidas sobre a temática e, ao mesmo tempo, uma articulação entre essas informações e os problemas e questões que motivaram a pesquisa sobre o tema.

Ainda sobre a composição do roteiro de questões para a entrevista com o professor em serviço, assim como sugerem Delgado (2006) e Garnica (2007), os discentes conservaram o compromisso de, durante a elaboração desse roteiro, constituí-lo "como um mapa da memória, e não como uma camisa-de-força que possa impedir maior flexibilidade na condução das entrevistas e na construção da narrativa" (DELGADO, 2006, p. 27).

Como normalmente acontece nas pesquisas que lançam mão de uma abordagem metodológica em consonância com os pressupostos da HO, o roteiro foi organizado, pelos

---

[94] Embora não tenha havido, na intervenção didático-pedagógica proposta na disciplina PEB, um momento específico de análise por parte dos acadêmicos, tal qual como se entende ser um procedimento analítico nas pesquisas em Educação Matemática, com utilização da HO como metodologia de pesquisa, entendemos, assim como Baraldi (2006), que

> [...] o inventário de possibilidades é, já, uma forma de análise, ainda que parcial por não esquadrinhar todas as possibilidades críticas. Entende-se que uma operação analítica já está em curso no primeiro momento em que se decide focar determinado objeto para dele ter maior compreensão e, portanto, domínio. Sendo assim, o "processo de análise" inicia-se com a explicitação da pergunta de pesquisa e com a escolha dos depoentes-colaboradores. Detectar tendências é um – dentre os muitos – momentos de análise. No entanto, muitas vezes, o processo analítico não se restringe ao momento de detectar tendências, efetuando um trabalho de preenchimento de lacunas (Ibid., p. 14-15).

acadêmicos, de forma semiestruturada, pois o estudo dos referenciais sobre os procedimentos inerentes à metodologia HO possibilitou que os alunos compreendessem que as "entrevistas são diálogos acerca de algo (o objeto da pesquisa) e são tanto mais ricas quanto mais ocorrem num clima de cumplicidade entre entrevistador e entrevistado" (GARNICA, 2007, p. 32). De tal modo, analisamos que os roteiros de entrevistas não se configuraram como um engessamento das dúvidas sobre o tema, mas como um guia maleável de perguntas, já que regularmente observamos, nas narrativas dos discentes, que novas perguntas surgiram e outras foram silenciadas, à medida que o professor se manifestava sobre o tema e contemplava os anseios dos acadêmicos[95]. Além disso, analisamos que, no caso da intervenção didático-pedagógica na disciplina PEB, o roteiro trouxe segurança aos pesquisadores iniciantes que não traziam experiências anteriores sobre a condução de uma entrevista e se configurou como uma nova oportunidade de experimentação aos que haviam participado de intervenção semelhante.

Dentre o conjunto de ações, relativamente estáveis, que tem orientado as perspectivas metodológicas das pesquisas vinculadas ao GHOEM, Garnica, Fernandes e Silva (2011), fazem referência ao momento de **contato com os possíveis colaboradores**[96]. No caso da intervenção didático-pedagógica na disciplina PEB, esse primeiro contato com os professores serviu para a apresentação da proposta e para saber sobre a disponibilidade e o desejo de participação/colaboração com a entrevista. Esse momento é regularmente descrito, nas narrativas dos acadêmicos, como uma ocasião tranquila, pois, além de ter sido realizado com professores pertencentes ao círculo de amizades dos alunos da disciplina[97], foi organizado a partir de contatos preliminares com cada possível depoente, como aconselhado por Delgado (2006) [98].

> Nesses contatos sugere-se apresentar ou explicitar o projeto de pesquisa, demonstrar a qual instituição ou instituições está vinculado, destacar a

[95] Essas considerações não partiram apenas da análise das narrativas dos alunos da disciplina PEB, mas também das observações feitas pelo pesquisador nas ocasiões de gravação das entrevistas, pois, como já descrevemos no capítulo metodológico desta dissertação, houve esse acompanhamento por parte do pesquisador em todos os momentos da intervenção didático pedagógica.

[96] De acordo com Meihy (2000), "apesar do tratamento dado ao depoente ser o de colaborador, mediante as responsabilidades do escrito, é o autor que deve sempre colher a entrevista, dirigir o projeto e assumir publicamente a responsabilidade sobre o que está dito, gravado e usado" (p. 51).

[97] Como pode ser observado nas diversas narrativas dos acadêmicos, esses primeiros contatos geralmente foram estabelecidos com profissionais que tinham algum vínculo com os mesmos, seja por serem supervisores de estágio obrigatório ou por estarem vinculados a ações da Unesp/Rio Claro junto às escolas do município, projetos a que os alunos também estão vinculados, por exemplo, PIBID, PET e projetos de Extensão.

[98] Tourtier-Bonazzi (2010) também considera de suma importância esse primeiro contato com o entrevistado, pois essa atitude visa estabelecer uma relação de confiança entre informante e entrevistador. De acordo com o autor, é desse envolvimento que depende o sucesso da investigação.

> relevância do depoimento de cada um dos sujeitos históricos selecionados, explicitar, com absoluta clareza, os objetivos da pesquisa e as possíveis formas de divulgação de seus resultados e dos depoimentos recolhidos (livros, artigos, coletâneas, teses, dissertações, apresentação em congressos acadêmicos, produção de documentários e armazenamento para futuras pesquisas, entre outras) (DELGADO, 2006, p. 26).

Nesse primeiro contato, como recomendam Garnica, Fernandes e Silva (2011) e Martins-Salandim (2012), além de uma carta de apresentação da pesquisa, os pesquisadores iniciantes deixaram, à disposição dos professores convidados, os roteiros elaborados para as entrevistas, para que aqueles que aceitassem participar como colaboradores pudessem organizar suas exposições, embora as intenções dos alunos com as entrevistas temáticas tenham sido novamente explicitadas aos depoentes no dia da entrevista, momentos antes da gravação.

Entretanto, embora alguns dos professores, inicialmente, tenham declinado do convite e, posteriormente, por motivos particulares, abdicado da participação, acreditamos que, por conta desse primeiro contato formal e cuidadoso, fizeram indicação de outros colegas que poderiam colaborar com o trabalho dos acadêmicos. Nesses casos, analisamos a configuração de um processo que, nas pesquisas em HO, utilizamos para encontrar prováveis colaboradores com a pesquisa. Embora em um cenário reduzido, já que essa troca de informações aconteceu dentro de uma mesma escola, analisamos uma prática que se aproxima do critério de rede que tem sido potencialmente visto nas investigações do GHOEM. Como definem Garnica, Fernandes e Silva (2011) e Souza (2011), o critério de rede consiste na indicação de um depoente por outro, que, por sua vez, indica outro e assim sucessivamente. Deste modo, esse critério configura um núcleo de colaboradores para o trabalho.

Estabelecidos esses contatos e definidas as datas e locais para realização das entrevistas, teve início o período de gravação dos depoimentos, isto é, das **entrevistas**, por parte dos alunos da disciplina PEB. Todas as entrevistas realizadas pelos acadêmicos foram gravadas na própria escola[99], durante o período de aulas e estavam direcionadas a compreender um tema específico, que fazia parte das experiências vivenciais dos depoentes. Garnica, Fernandes e Silva (2011), assim como Baraldi (2003), esclarecem que a realização de uma pesquisa nesta perspectiva é conhecida como História Oral Temática, ou seja, a abordagem de um determinado tema da vida do depoente: "ela é um recorte da experiência de

[99] Segundo Tourtier-Bonazzi (2010), em suma, não existe uma recomendação particular de onde deva ser realizada a gravação da entrevista, entretanto como esse local condiciona o depoimento colhido, é preciso agir com bom senso no que se refere a essa escolha e nunca se esquecer das influências que pode exercer o ambiente sobre a narrativa do entrevistado, seja ele qual for.

vida do colaborador e, não obrigatoriamente, concorre com a existência de pressupostos já documentados, fornecendo, então, uma outra versão histórica" (BARALDI, 2003).

Observamos que foi somente durante a realização da gravação das entrevistas que os alunos da disciplina atentaram para a dificuldade de se expressar sobre o tema frente ao gravador. O acadêmico Lucas, por exemplo, analisa que o gravador pode interferir no depoimento de um professor que não queira se expor. Outros alunos, como Natalia, Noemi, Tiago, Fernanda e Larissa, tiveram a mesma opinião. Logo, de modo regular nas narrativas dos discentes, aprecia-se de modo negativo a utilização do gravador, por considerarem este um instrumento que limita o método e, consequentemente, a pesquisa que está sendo realizada. Entretanto, analisamos que essa consideração sobre a metodologia, incidente nos pesquisadores iniciantes da disciplina, trata-se de um assunto em potencial que pode ser explorado pelo professor formador que proponha uma intervenção didático-pedagógica como a que realizamos.

> Em torno desse objeto [o gravador] os dois [entrevistado e entrevistador] se olham. A ideia de que existe um 'observado' e um 'observador' é uma ilusão positivista: durante todo o tempo, enquanto o pesquisador olha para o narrador, o narrador olha para ele, a fim de entender quem é e o que quer, e de modelar seu próprio discurso a partir das percepções. A 'entre/vista', afinal, é uma troca de olhares. E bem mais do que outras formas de arte verbal, a história oral é um gênero multivocal, resultado do trabalho comum de uma pluralidade de autores em diálogo (PORTELLI, 2010, p. 20).

Orientados pelo estudo dos referenciais sobre os procedimentos inerentes à metodologia HO e com apoio do pesquisador, os acadêmicos da disciplina PEB procederam com a entrevista em consonância com as prescrições aconselhadas por Alberti (1990), Delgado (2006) e Tourtier-Bonazzi (2010), para essa etapa do trabalho. Esses autores sugerem que se proceda com respeito e alteridade à relação humana no que se estabelece entre entrevistador e depoente; busque-se sempre um diálogo sincero e consistente com o entrevistado, evitando interrupções durante sua fala, perguntas longas, privilegiando questões diretas; que se evite também que o entrevistador se manifeste antecipadamente à opinião do entrevistado. Logo, observamos que a atenção a esses cuidados contribuiu positivamente para com a espontaneidade dos professores entrevistados.

Alberti (1990) revela que "é na realização de entrevistas que se situa efetivamente o fazer da história oral; é para lá que convergem os investimentos iniciais de implantação do projeto de pesquisa, e é de lá que partem os esforços de tratamento do acervo" (p. 45). Deste modo, regularmente analisamos que as entrevistas realizadas pelo pesquisador com os alunos

e professora da disciplina PEB nos revelam que, quando se trata da investigação de um determinado tema, o trabalho com entrevistas promove uma prática que permite conhecer melhor os aspectos relacionados ao assunto, ou seja, a entrevista tem o potencial de agregar informações sobre a temática pesquisada, configura-se como uma forma de buscar, nos significados sobre a prática do professor entrevistado, os aspectos que foram tratados teoricamente em sala de aula[100].

Por meio destas considerações sobre o momento de gravação das entrevistas com os professores, analisamos a configuração de um dos pressupostos de pesquisa que tínhamos ao iniciar esse trabalho, ou seja, compreender essas narrativas orais como uma possibilidade de explorar diversos olhares sobre uma determinada situação e "ampliar os significados sobre elas de modo que se possam compreender aspectos que de outro modo talvez nem fossem abarcados" (SOUZA, CURY e SILVA, 2011). Deste modo, o trabalho de entrevistar um professor em serviço configurou-se como uma nova oportunidade, além do estudo de referenciais sobre o assunto, de os discentes obterem informações sobre o tema e vislumbrarem situações reais da escola que, em um futuro próximo, poderão fazer parte de sua prática profissional.

O tratamento das entrevistas realizadas pelos alunos com os professores sobre uma determinada temática envolveu as etapas que comumente são empregadas em pesquisas que assumam os recursos da HO como pressupostos metodológicos[101]. Ou seja, posteriormente à gravação das entrevistas, teve início o processo de transcrição – degravação – literal dos depoimentos; em seguida, os alunos procederam com a atividade realizando a textualização dos testemunhos; ao final da disciplina, apresentaram aos demais alunos, à professora Marilena e aos pesquisadores os resultados do trabalho e; finalmente, a etapa de legitimação das entrevistas por meio da devolução de todo o material produzido (áudio, transcrição e

[100] Entretanto, Garnica, Fernandes e Silva (2011) lembram que realizar entrevistas é o procedimento comumente utilizado para captar oralidade e dar início a uma investigação em HO, sobretudo nos trabalhos desenvolvidos no GHOEM, mas

> isso não significa que essas entrevistas sigam o único protocolo (o protocolo usual é o entrevistador perguntar e o depoente responder) – vários modos de conduzir uma entrevista são possíveis, como, por exemplo, o uso de fichas temáticas, fotografias, documentos etc -, nem que apenas a entrevista dê conta de qualquer *objeto* de pesquisa. A experimentação com protocolos alternativos de *coleta de dados* é ainda inicial no grupo, ainda que, nesse sentido, existam exemplos significativos já implementados (Ibid., p. 235).

As pesquisas de Rolkouski (2006) e Anderson Silva (2013), que utilizaram fichas temáticas, e Fernandes (2012), que explorou a potencialidade de cartas frente à composição de narrativas, são exemplos de trabalhos desenvolvidos no GHOEM que se apropriaram de protocolos alternativos na condução de entrevistas.

[101] Para retomada das etapas que envolvem os procedimentos inerentes à metodologia, consultar o trabalho de Garnica (2011).

textualização), aos depoentes que, por sua vez, tiveram a oportunidade de sugerir, alterar e vetar informações que julgaram passíveis de mudança.

Para Thompson (1992), embora o registro da gravação oral seja o verdadeiro documento, pois a comunicação durante a entrevista foi oral, o trabalho do pesquisador, está diretamente atrelado ao processo de transcrição[102], onde se registra, com o máximo de cuidado, todos os detalhes da conversação.

De modo unânime, analisamos que as narrativas dos alunos da disciplina PEB revelam que o momento de **transcrição das entrevistas** com os professores, embora tenha sido um processo cansativo, por exigir diversas vezes o retorno ao áudio da entrevista gravada, foi um procedimento que representou uma nova oportunidade de terem acesso às experiências narradas pelo professor sobre o tema, refletir sobre o que foi dito pelo entrevistado e atentar a detalhes do depoimento a que no momento da gravação não haviam prestado atenção[103].

Foi por meio das recomendações de Delgado (2006) e Tourtier-Bonazzi (2010) para esta etapa do processamento das fontes orais que os acadêmicos procederam. Dentre as várias indicações, os autores supracitados sugerem que essa transcrição deva ser feita o quanto antes e pelo próprio entrevistador, para que o tempo não contribua com o esquecimento das marcas do momento da gravação. Durante o processo, o pesquisador deve atentar "para a pontuação, procurando-se assim não alterar o sentido das palavras e das frases" (DELGADO, 2006, p. 29). Além disso, deve-se lembrar que "toda transcrição, mesmo bem feita, é uma interpretação, uma recriação, pois nenhum sistema de escrita é capaz de reproduzir o discurso com absoluta fidelidade" (TOURTIER-BONAZZI, 2010, p. 239).

Como Seara (2005), entendemos que cada aluno envolvido na investigação foi atuante e responsável pela construção do documento narrativo, já que, ao converter o depoimento oral para a forma de escrita, esse acadêmico procedeu com uma interpretação do discurso do professor entrevistado sobre uma determinada temática.

> Na verdade, sua intervenção inicia com a seleção dos entrevistados, com a formulação das perguntas e prossegue até o final do trabalho. Nessa perspectiva, o trabalho inicial de preparação para a entrevista e, além dele, o trabalho com as fontes orais e a imersão necessária à constituição da narrativa, seriam já, o trabalho "final", dispensando análises e elaborações que – nessa perspectiva – poderiam ser vistas como "apêndices" ao trabalho da constituição da fonte histórica (SEARA, 2005, p. 79-80).

[102] Para Meihy (2000), a HO, "além de seu valor documental como gravação (que guarda em arquivos a modulação da voz e a situação da entrevista), precisa ser vertida para a linguagem escrita a fim de facilitar trânsito, reflexão e estudos" (p. 43).

[103] Regularmente os acadêmicos descrevem que essa desatenção se deveu à falta de experiências anteriores na condução de uma entrevista.

Com relação à etapa de composição das **textualizações das entrevistas** concedidas por professores atuantes na rede de ensino regular aos acadêmicos da disciplina PEB sobre uma determinada temática, os discentes foram orientados pelas indicações de Garnica, Fernandes e Silva (2011), que consideram não existirem regras predefinidas para o procedimento de textualização. Logo,

> [...] essa operação depende, fundamentalmente, da sensibilidade e do estilo de redação do pesquisador. Uma das disposições exigidas para essa dinâmica de elaborações textuais, por exemplo, é tentar manter, tanto quanto possível, o *tom vital* do depoente, isto é, a construção de frases nas quais se reconheçam (e o próprio depoente se reconheça em) seus modos de falar (p. 236, grifos do autor).

As narrativas dos alunos da disciplina PEB revelam que o procedimento de textualização das entrevistas com os depoentes representou uma etapa de formalização do trabalho. Isso porque, como julgam ser conveniente e mais significativo ao processo de sua formação inicial, nas etapas iniciais de intervenção didático-pedagógica, puderam trabalhar mais livremente; logo, só houve necessidade de formalização, isto é, conferência do testemunho de acordo com as normas cultas da língua portuguesa, no procedimento de textualização durante o trabalho de retirada dos vícios de linguagem e alimentação das notas de rodapé. Ou seja, caso o trabalho sobre os mesmos temas fosse dirigido apenas por meio do estudo de textos referentes a tais temáticas, a exigência explícita desta formalidade se daria desde o começo.

Vale lembrar que, assim como no momento de busca por informações sobre a temática para a composição do roteiro para entrevistas, a internet foi vista pelos alunos da disciplina PEB como um recurso em potencial que auxiliou a otimizar o processo de alimentação das notas de rodapé. Inclusive, observamos que essa otimização foi um fator que contribuiu com a minimização das dificuldades com relação ao tempo disponível para a realização do trabalho. Segundo a opinião expressa pelos acadêmicos nas narrativas sobre a intervenção didático-pedagógica, o curto período para realização de toda a pesquisa foi um fator que limitou a atividade. Entretanto, analisamos que o trabalho em dupla contribuiu para que essa limitação não fosse tão significativa, já que os alunos puderam dividir as responsabilidades durante a condução do trabalho.

Analisamos que a formalização da narrativa por meio do procedimento de textualização se transformou em um momento significativo de compreensão sobre aspectos relacionados ao tema, já que, como anunciado em Tizzo e Silva (2013), entendemos que, ao

textualizar sua entrevista, o pesquisador iniciante procedeu como alguém que analisa determinado(s) fenômeno(s) – isto é, busca responder determinadas questões de cunho histórico, prático ou teórico – e esse processo o ajuda a relacionar as experiências contadas às discussões teóricas já estudadas, conduzindo-o a novas análises e considerações sobre o tema pesquisado.

Apoiamos a consideração supracitada no trabalho de Silva, Baraldi e Garnica (2013), que analisam os procedimentos de transcrição e textualização das entrevistas com os professores por parte dos acadêmicos como um denso trabalho de pesquisa sobre as temáticas investigadas.

> Além do movimento de escuta e elaboração textual atenta – que são considerados elementos essenciais vinculados à análise das narrativas coletadas e tratadas segundo os pressupostos que optamos mobilizar – ao textualizar os alunos são naturalmente levados a investigar significados de termos, conceitos, siglas; buscam biografias e tratam de avaliar a sincronia entre informações numa série de documentos disponíveis, alimentando a textualização com notas de rodapé, cuja função é preencher algumas "lacunas" do depoimento, de tal modo que ele faça sentido para uma audiência maior, que vá além do sentido natural que tem para o narrador (Ibid., p. 68).

Balizados nas perspectivas de Silva (2006), entendemos que os trabalhos de transcrição e textualização das entrevistas por parte dos alunos da disciplina PEB se configuraram como exercícios de análise sobre o tema pesquisado e de comunicação com o entrevistado. Ao produzir o texto narrativo sobre a entrevista com auxílio de outras fontes documentais relacionadas ao tema para a alimentação das notas de rodapé, os acadêmicos tiveram a oportunidade de discutir com o professor entrevistado – em posterior revisão feita por este – as aproximações e distanciamento desse entendimento em relação aquilo que o depoente afirma ter dito.

> Obviamente, segundo nossos pressupostos, o cotejamento entre o que o depoente diz e outros documentos não tem a função de atribuir – a um ou a outro – o selo de veracidade ou legitimidade, nem qualificar uma fonte pela desqualificação de outra. O cotejamento é uma forma de estabelecer plausibilidades, incentivar compreensões, favorecer diálogos e problematizações, criar pontes possíveis entre o texto e o possível leitor (SILVA, BARALDI E GARNICA, 2013, p. 68).

A última etapa da intervenção didático-pedagógica promovida na disciplina PEB foi a realização de **apresentações dos trabalhos** organizadas pelos alunos sobre o trabalho realizado referente a uma determinada temática. Segundo suas narrativas, os alunos da disciplina apreciaram o momento de apresentação como uma atividade que representou a

oportunidade de exporem os trabalhos. Além disso, essas apresentações se configuraram como uma possibilidade de conhecer aspectos relacionados às demais temáticas que foram pesquisadas pelos colegas. Para os acadêmicos, preparar a apresentação e, posteriormente, expor os aspectos relacionados ao tema para os demais alunos, professora e pesquisadores, foi tão significativo quanto a própria investigação sobre a temática, pois, mais do que conhecer o tema, foi necessário falar sobre a temática. As apresentações foram oportunidades que os discentes e a professora formadora tiveram de observar como os acadêmicos compreenderam e consideraram o que foi narrado pelos profissionais durante o contato para as entrevistas e nas discussões promovidas ao longo do desenvolvimento das propostas na disciplina. Analisamos que o momento de apresentação, além possibilitar a socialização das pesquisas sobre as temáticas entre os alunos, foi uma oportunidade de valorizar o trabalho realizado pelos acadêmicos.

Com relação ao procedimento de **legitimação das entrevistas** por parte dos professores entrevistados, como já anunciado em Tizzo e Silva (2013), embora a disciplina tenha terminado ao fim das apresentações dos alunos, todos os acadêmicos firmaram o compromisso, junto ao pesquisador, de retomar o contato com o professor entrevistado e proceder com a devolução das entrevistas para que os depoentes tivessem acesso às transcrições e textualizações geradas a partir das mesmas e, para garantir direito total em relação às suas memórias, puderam vetar, alterar, complementar ou refazer frases que julgaram passíveis de veto, alteração e/ou complementação. Com isso, analisamos que os acadêmicos puderam discutir, em mais esse momento, sobre o tema pesquisado, com o professor em serviço, além de novamente estarem presentes em seu futuro ambiente de trabalho, já que essas devoluções foram realizadas nas escolas. Entendemos que esse compromisso dos alunos com o processo de legitimação das entrevistas por parte dos professores entrevistados no mínimo evidencia o envolvimento dos acadêmicos com a intervenção didático-pedagógica que propusemos na disciplina PEB.

Segundo Martins-Salandim (2012), o processo de legitimação das entrevistas não se trata de uma tentativa de eliminar a responsabilidade dos entrevistadores quanto às interpretações feitas a partir das ideias percebidas quando as narrativas são disparadas. Esse processo faz parte de um grupo de protocolos de pesquisa que busca explicitar tão claramente quanto possível os interesses da pesquisa. De acordo com a autora, esse procedimento visa promover a ética da investigação. Entretanto, agir eticamente não significa negligenciar a relação de poder que se estabelece na produção e interpretação dos dados.

> Agir eticamente implica, sim, que estas relações de poder são costuradas pelo diálogo – e, portanto, pela negociação de significados [...]. Se por um lado, em determinados momentos, o pesquisador tenha posição privilegiada nesse campo de atribuições de significado, por outro, muitas vezes, os entrevistados usam seus espaços de poder, o que ocorre visivelmente no momento em que narram – e, portanto decidem o que querem narrar – e no momento em que conferem a textualização – exercitando seu poder de veto. Ocorre também quando percebem a posição do pesquisador, que precisa das narrativas que só eles podem conceder-nos. Ainda assim, também nesses casos, a postura de privilegiar a negociação torna o processo exequível e, certamente educativo, pois que a educação é, em síntese, um processo conflituoso de uma luta – muitas vezes calma como uma dança – pela atribuição de significados (Ibid., p. 56).

Finalmente, analisamos que a proposta de utilização dos recursos metodológicos inerentes à pesquisa com HO, por meio de uma abordagem mobilizada por uma intervenção didático-pedagógica na disciplina PEB, serviu para sensibilizar os acadêmicos para as potencialidades de formação oferecidas pelas disciplinas pedagógicas. Além disso, o trabalho se configurou como uma aproximação dos discentes envolvidos com as práticas da pesquisa. Embora a decisão dos acadêmicos em prosseguir ou não nessa empreitada escape das intenções do pesquisador, a intervenção didático-pedagógica ofereceu embasamento sobre procedimentos de pesquisa e abriu a possibilidade de os discentes iniciarem um trabalho acadêmico ou uma pesquisa científica. Entendemos que a mobilização das potencialidades analisadas no método empregado na pesquisa ampliaram as possibilidades de conduzir os alunos a uma forma mais ativa de aprendizagem e de pesquisa. Portanto, a experiência tocante aos discentes lhes permitirá melhor compreender algumas das várias dimensões de sua atuação docente e instrumentalizar-se para novas pesquisas sobre a escola.

Com base em uma análise que buscou elucidar as possibilidades e potencialidades da metodologia HO como abordagem didático-pedagógica, elencamos essas duas categorias de análise para nosso trabalho. Por meio delas, conseguimos fazer observações acerca do que foi possível promover em uma intervenção didático-pedagógica na disciplina PEB e sobre aspectos em potencial que poderão ser implementados em novas atividades que apresentem a mesma proposta. Reconhecemos que essas foram categorias possíveis que selecionamos para realização de nossas análises, entretanto o cenário investigado é amplo e ainda podemos olhar para vários outros aspectos sobre a mobilização da HO como abordagem didático-pedagógica na disciplina PEB.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] fazer pesquisa implica inscrever-se num processo que ora fragmenta, ora unifica, tanto constrói como desarruma, que se interrompe provisoriamente, mas continua sempre, e sempre é marcado pelo signo do inacabamento [...]
(MARTINS-SALANDIM, 2012, p. 346).

Concluída a fase de estudos que resultou nesta dissertação, consideramos relevante, de alguma forma, arrematar este processo que, reconhecemos, jamais se esgota. Buscamos, nesta pesquisa, analisar de que modo e em que medida a História Oral contribuiu como uma abordagem no tratamento dos temas trabalhados na disciplina Política Educacional Brasileira, na formação inicial de professores de Matemática. Para atingir nossos objetivos, promovemos uma intervenção didático-pedagógica em tal disciplina, oferecida ao curso de Licenciatura em Matemática da Unesp/Rio Claro, no primeiro semestre de 2012. Por meio da análise das narrativas elaboradas a partir das entrevistas realizadas com a professora e acadêmicos envolvidos na intervenção didático-pedagógica, sobre suas impressões quanto à participação na atividade proposta, procuramos esboçar um cenário de possibilidades, potencialidades e limitações da utilização dos recursos metodológicos da História Oral no processo de formação inicial de professores de Matemática.

Na concretização desta proposta de pesquisa, conduzimos nossas análises por meio de duas diferentes instâncias, ou seja, uma análise de singularidades e uma análise sobre as possibilidades e potencialidades da intervenção didático-pedagógica proposta na disciplina PEB. No primeiro momento, investimos em um procedimento analítico que buscou apresentar as singularidades de cada depoimento, pois entendemos que a análise dos dados produzidos mobilizada desta forma se configura como um modo de buscar registrar nossas percepções sobre como cada narrativa se apresentou, sobre qual foi o seu fio condutor, refletir sobre as perspectivas de cada depoente e ressaltar suas subjetividades. Afinal, como defendemos no GHOEM – Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática –, apostar na parcialidade e na subjetividade, tendo como disparador de perspectivas os relatos de experiências de sujeitos específicos, cultural ou espaço-temporalmente situados, que narram e revelam seus pontos de vista, é visar à imparcialidade e à objetividade. Deste modo, acreditamos ter registrado indícios, em cada entrevista, que possibilitem falar ou pensar como a História Oral pode contribuir com a formação inicial de professores de Matemática no cenário formativo da disciplina Política Educacional Brasileira.

Na segunda instância de análise, sobre as possibilidades e potencialidades da mobilização da História Oral como abordagem didático-pedagógica na disciplina Política Educacional Brasileira, buscamos evidenciar nossas percepções sobre nosso objeto de estudo, por meio do cotejamento entre as informações colhidas nas narrativas e uma multiplicidade de recursos que pudemos mobilizar suscitados pelas mesmas. A partir deste movimento analítico, foi possível perceber, de forma panorâmica, as possibilidades e potencialidades da mobilização dos recursos inerentes à metodologia História Oral como abordagem no tratamento dos temas da disciplina Política Educacional Brasileira na formação inicial de professores de Matemática.

Por meio da mobilização e aplicação dos pressupostos e procedimentos metodológicos intrínsecos à História Oral junto à disciplina Política Educacional Brasileira, foi possível proceder com a criação intencional de fontes para esta pesquisa. Inclusive, a fundamentação que estrutura essa produção orientou também nosso procedimento analítico. Logo, mais do que apresentar a História Oral como uma possibilidade de contribuição para a formação inicial de professores de Matemática, optamos por defender os princípios dessa metodologia de pesquisa no processo de análise dos dados produzidos. Deste modo, buscamos mobilizar os parâmetros qualitativos específicos desta metodologia na relação com a Educação Matemática.

A proposta de apresentar a História Oral como uma possibilidade de trabalho no processo de formação inicial de professores de Matemática ou, mais especificamente, como uma abordagem didático-pedagógica no tratamento de temas da disciplina Política Educacional Brasileira de um curso de Licenciatura em Matemática, foi encarada por nós como um desafio, pois, em geral, os diversos trabalhos desenvolvidos pelos integrantes do GHOEM têm concebido a História Oral como uma metodologia de pesquisa que envolve a criação intencional de fontes a partir da oralidade, comprometendo-se com análises coerentes à sua fundamentação. Assim, a pesquisa que desenvolvemos se configura como uma proposta pioneira que poderá balizar novas investidas sobre a utilização da História Oral na (e para a) formação de professores, pois, como havíamos assinalado no projeto desta pesquisa, entendemos que a História Oral, além de contribuir com as práticas de pesquisa científica, pode colaborar com o processo de formação inicial de professores de Matemática por valorizar o contato dos licenciandos com experiências narradas por professores atuantes em sala de aula sobre seus enfrentamentos com relação a uma determinada temática.

As pesquisas desenvolvidas no GHOEM nos últimos anos evidenciam as narrativas como o pano de fundo dos afazeres do grupo. Nesse sentido, alguns de seus pesquisadores

têm se dedicado à mobilização das narrativas na (e para a) formação de professores de Matemática, narrativas que podem ter sido produzidas ou não em situações de entrevistas, bem como narrativas biográficas e autobiográficas. Consideramos que a pesquisa que desenvolvemos se enquadra nesta perspectiva, pois promoveu o trabalho com narrativas produzidas em situações de entrevistas entre acadêmicos e professores em efetivo exercício. Deste modo, a apresentação das possibilidades e potencialidades da utilização dessas narrativas na (e para a) formação inicial de professores de Matemática, em um caso específico, tende a contribuir com as demais investigações em curso no grupo que visam constituir um referencial consistente sobre a utilização de narrativas desta forma. Além disso, a proposta de apresentar a História Oral como abordagem didático-pedagógica na disciplina Política Educacional Brasileira se junta aos esforços empreendidos no desenvolvimento do projeto coordenado pela orientadora deste estudo, ao qual esta pesquisa está vinculada e que tem por objetivo elaborar, aplicar e analisar estratégias de ensino por meio de uma abordagem da História Oral no desenvolvimento da formação inicial e continuada de professores de Matemática.

Compreendemos que a História Oral teve uma função significativa na abordagem dos temas propostos durante a disciplina Política Educacional Brasileira, sendo a realização de entrevistas pelos estudantes da disciplina, com professores atuantes em sala de aula, uma possibilidade de responder aos sentidos de realidades do seu campo profissional e, ao mesmo tempo, colaborar para o registro de significados dessas realidades. Deste modo, a mobilização da HO como abordagem didático-pedagógica possibilitou aos futuros professores acesso a depoimentos que revelavam experiências de salas de aula e suas cercanias e suas relações com aspectos das políticas públicas na Educação.

Entendemos, também, que o contato dos estudantes com profissionais em serviço e suas narrativas sobre suas vivências de formação e seus enfrentamentos com relação ao tema estudado possibilitou aos acadêmicos da disciplina Política Educacional Brasileira se reportarem à posição de profissionais e refletirem sobre como agir em situações como as vivenciadas e relatadas por seus entrevistados. Esse contato se configurou como um deslocamento, da posição de aluno que está na universidade, ouvindo e recebendo orientações, para a posição do profissional que virá a se tornar, assim que estiver trabalhando em uma escola, com sua própria sala de aula.

O exercício de mobilização da História Oral como abordagem didático-pedagógica foi um modo de atender os anseios da formação inicial de professores de Matemática expressos no plano de atividades da disciplina Política Educacional Brasileira, uma vez que a

abordagem de temas por meio da utilização dos recursos da História Oral potencializou os objetivos da disciplina por aproximar os acadêmicos daquilo que, em um futuro próximo, irão vivenciar. Por meio do estudo de referenciais sobre cada temática investigada, os acadêmicos tiveram a oportunidade de analisar os aspectos históricos das políticas públicas educacionais relacionadas aos temas; a partir da entrevista realizada com um professor em atividade, tiveram a chance de refletir sobre a problemática da educação com ênfase na educação fundamental e média, e, no contato com o professor entrevistado, puderam identificar a relação entre as políticas educacionais – analisadas na universidade – e a organização e funcionamento de uma unidade escolar.

Embora a própria professora responsável pela disciplina Política Educacional Brasileira ressalte, em sua entrevista, a importância da História Oral compor efetivamente o plano de atividades da disciplina, pois corre-se o risco de limitar as diversas potencialidades dessa abordagem dentro da sala de aula de formação de professores, entendemos que, dentro da atual estrutura curricular do curso de Licenciatura em Matemática da Unesp/Rio Claro, a forma como mobilizamos a História Oral configura-se como uma possibilidade. Ao mesmo tempo, permite-nos identificar, analisar e apresentar, por meio dos episódios ocorridos durante a intervenção realizada, essas potencialidades. Logo, compreendemos que a pesquisa desenvolvida trata-se de uma iniciativa que acena para a contemplação e poderá balizar uma futura implementação da História Oral no plano de atividades da disciplina Política Educacional Brasileira, como anseia a mesma professora.

A proposta apresentada à professora e alunos da disciplina Política Educacional Brasileira permitiu aos futuros professores de Matemática integrarem conhecimentos sobre as repercussões das políticas educacionais no cotidiano do professor, mediante o trabalho com narrativas. Além de mostrar a possibilidade de mobilizar um alunado, geralmente resistente às disciplinas pedagógicas, a uma forma de estabelecer um diálogo saudável com o universo da cultura escolar, esse trabalho proporcionou a familiarização desses alunos com procedimentos de pesquisa, tais como: coleta, transcrição, textualização e análise de dados. Essa experiência lhes permitirá melhor compreender algumas das várias dimensões de sua atuação docente e instrumentalizar-se para novas pesquisas sobre a escola.

Portanto, ponderamos que as narrativas dos professores entrevistados pelos discentes sobre uma determinada temática se constituíram como um caminho de inscrição do percurso pessoal e profissional dos licenciandos na História e que trouxe aportes ao desenvolvimento da compreensão crítica desses acadêmicos. Deste modo, consideremos que o trabalho com narrativas no tratamento de temas da disciplina Política Educacional Brasileira contribuiu para

a formação inicial desses futuros professores, por ensejar uma autorreflexão positiva e conduzir os acadêmicos a uma forma mais ativa de aprendizagem e de pesquisa.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALA, R. D. A História da Educação na Licenciatura. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 3., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2004.

ABREU-E-LIMA, D. M. de; ALVES, M. N. O *Feedback* e sua Importância no Processo de Tutoria a Distância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 189-205, mai./ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n2/v22n2a13.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2014.

ALBERTI, V. **História Oral:** a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

ALBUQUERQUE JR, D. M. **História:** a arte de inventar o passado. Bauru/SP: EDUSC, 2007.

ALMEIDA, M. B. **A Formação Inicial de Professores no Curso de Pedagogia**: constatações sobre a formação Matemática para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental. 2009. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Centro de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Maringá, 2009.

ANDRADE, C. D. de. **Claro enigma**. São Paulo: Companhia das letras, 2012.

ANDRADE, M. M. **Ensaios sobre o Ensino em Geral e o de Matemática em Particular, de Lacroix:** Análise de uma Forma Simbólica à luz do Referencial Metodológico da Hermenêutica de Profundidade. 2012. 281f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

BALDINO, R. R. Pesquisa-Ação para Formação de Professores: leitura sintomal de relatórios. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa em Educação Matemática**: Concepções e Perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p. 221-245.

BARALDI, I. M. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP)**: uma história em construção. 2003. 241f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

_____. Ensaio de Macramé: História Oral e Educação Matemática. In: GARNICA, A. V. M. (Org.). **Mosaico, Mapa, Memória:** ensaios na interface História Oral-Educação Matemática. 1. ed. Bauru – SP: canal 6, 2006, v. 1. CD-ROM.

_____; GAERTNER, R. História Oral e Educação Matemática: alguns princípios e procedimentos do entrelaçamento. In: Encontro Regional Sul de História Oral – Culturas, Identidades e Memória, 4., 2007, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2007.

BAUMANN, A. P. P.; BICUDO, M. A. V. Cursos de Pedagogia e de Matemática formando professores de Matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental: em busca de uma compreensão. **Zetetiké**, Campinas, v. 18, n. 34, p. 181-204, jul/dez. 2010.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história. 3. ed. Editora Brasiliense, 1987. Tradução: São Paulo. S. P. Rouanet.

BOGDAN, R.; BIRKLEN, D. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1999.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa em educación**: enfoque y metodologia. Madrid: La Muralla, 2002.

_____. "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográficonarrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**. 2002. Disponível em: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>. Acesso em: 27 mar. 2013.

BOVO, A. A. **Formação continuada de professores de matemática para o uso da informática na escola**: tensões entre proposta e implementação. 2004. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE 349/72**. Brasília: D.O., 1972. Disponível em: <http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/notas/parcfe349_72.htm>. Acesso em: 24 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 009/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. Brasília: D.O., 2001. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/ arquivos /pdf/009.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 001/2002**. Brasília: D.O., 2001. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/ arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2014.

BROWN, T. Memories are made of this +. **Chreods**, v.13, Sep./Oct.1998.

BURIASCO, R. L. C. Sobre Avaliação em Matemática: uma reflexão. **Educação em Revista** (UFMG), Belo Horizonte - MG, n. 36, p. 255-263, 2002.

CARVALHO, C.; INFORSATO, E. C.; MONFREDINI, I. Reforma do Estado e da Educação no Brasil Contemporâneo. In: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 8., 2005, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia: Unesp, 2005. p. 77-89.

CHAPMAN, O. Narratives in Mathematics teacher education. In: TIROSH, D.; Wood, T. (Ed.) **Tools and Processes in Mathematics Teacher Education**. Sense Publishers, v. 2, p.15-38, 2008.

CONTI, L. de. O estudo das narrativas biográficas em Psicologia e suas implicações metodológicas. In: Simpósio Internacional de Estudos dos Gêneros Textuais, 6., 2011, Natal. **Anais...** Natal, 2011, p. 1-8. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/ pt/anais/Artigos/Luciane%20De%20Conti%20(UFPE).pdf >. Acesso em: 05 mar. 2014.

CURI, E. **Formação de Professores de Matemática:** realidade presente e perspectivas futuras. 2000. 179f. Dissertação (Mestrado em Ensino da Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

CURY, F. G. **Uma História sobre a Formação de Professores de Matemática e Instituições Formadoras do Estado do Tocantins**. 2011. 255f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

_____. **Uma Narrativa sobre a Formação de Professores de Matemática em Goiás**. 2007. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

DELGADO, L. de A. N. **História Oral:** memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: Geraldi, C. M. G.; Fiorentini, D.; Pereira, E. M. A. (Org.). **Cartografia do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)**. São Paulo: Mercado das Letras, 2007.

DICKINSON, E. 1212. In: **Uma Centena de Poemas**. Tradução: GOMES, A. de O. Disponível em: <http://www.avozdapoesia.com.br/obras_ler.php?obra_id=2802&poeta_id=247>. Acesso em: 04 mar. 2013.

DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.

FELÍCIO, H. M. dos; OLIVEIRA, R. A. A Formação Prática de Professores no Estágio Curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a15>. Acesso em: 26 fev. 2014.

FERREIRA, F. de J.; BRANDÃO, E. C. Educação do Campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, ano V, n. 9, jul/dez, 2011.

FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). **Usos e abusos da história oral**. 4. ed. Rio de janeiro: Editora FGV, 2001.

FERNANDES, D. Narrativas biográficas na formação inicial de professores de Matemática: Reflexões a partir de um olhar retrospectivo. In: SOUZA, E. C. (Org.). **Memória, (auto)biografia e diversidade:** questões de método e trabalho docente**.** São Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2011. p. 115-160.

FERNANDES, D. N. **Sobre a Formação do Professor de Matemática no Maranhão:** Cartas para uma Cartografia Possível. 2011. 388f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

FERNANDES, F. S. **Composições Narrativas do Constituir-se Educador Matemático**. Projeto de Pesquisa (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

FIORENTINI, D. et al. Formação de professores que ensinam Matemática: um balanço de 25 anos de pesquisa brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 36, p. 137-160, dez. 2002.

_____; OLIVEIRA, A. T. de C. C. de. O Lugar das Matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas? **Bolema**, Rio Claro, v. 27, n. 47, p. 917-938, dez. 2013.

FREIRE, A. M. Concepções Orientadoras do Processo de Aprendizagem do Ensino nos Estágios Pedagógicos. Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores, 2001, Portugal. **Anais...** Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Portugal, 2001, p. 1-25. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/ pdfs/ afreire.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2014.

FREIRE, M. (Org.). Grupo: Indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento. **Série Seminários**. 3. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessárias à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, M. T. M.; FIORENTINI, D. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática**. Horizontes** (EDUSF), v. 25, p. 63-71, 2007.

FREITAS, R. C. de O.; PAIVA, M. A. V. Um novo Ambiente Virtual para apoiar a aprendizagem da Matemática. **Pesquisa em Educação Matemática:** um olhar ampliado sobre a sala de aula. Recife, v. 1, 2006.

FÜRKOTTER, M.; MORELATTI, M. R. M. A Articulação Entre Teoria e Prática na Formação Inicial de Professores de Matemática. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 319-334, 2007. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/ emp/article/view/906/599>. Acesso em: 16 mar. 2014.

GAERTNER, R. **A Matemática escolar em Blumenau (SC) no período de 1889 a 1968**: da Neue Deutsche Schule à Fundação Universidade Regional de Blumenau. 2004. 249f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

GARNICA, A.V. M. **A Tessitura da trama**: Memória, História, Oralidade, Pesquisa Qualitativa e Educação Matemática num estudo de interfaces. Projeto de Pesquisa – CNPq, 2002.

_____. História Oral e Educação Matemática: de um inventário a uma regulação. **Zetetiké**, Campinas, v. 11, n. 19, p. 09-55, jan. 2003.

_____. História Oral e Educação Matemática. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004. v. 1, p. 77-98. (Coleção Tendências da Educação Matemática).

_____. **A História Oral como recurso para a pesquisa em Educação Matemática**: um estudo do caso brasileiro. Comunicação apresentada no V Congresso IberoAmericano de Educação Matemática, Porto, jul. 2005. Disponível em: <http://www.jurandirsantos.com.br/outros_artigos/ho_a_historia_oral_como_recurso_para_a_pesquisa_em_educacao_matematica_um_sestudo_do_caso_brasileiro.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2013.

_____. História Oral e Educação Matemática – um inventário. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 02, n. 01, p. 137-160, 2006.

_____. Resgatando Oralidades para a História da Matemática e da Educação Matemática Brasileira: A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. **Revista Brasileira de História da Matemática**. Rio Claro, v. 07, p. 247-279. 2007.

_____. Um Ensaio Sobre História Oral: considerações teórico metodológicas e possibilidades de pesquisa em Educação Matemática. **Revista Quadrante**, Lisboa, v. 16, n. 2, p. 27-49, 2º semestre, 2007.

_____; TOLEDO, J. C. Resgatando Oralidades para a História da Matemática e da Educação Matemática: O Primeiro Colóquio Brasileiro de Matemática (1957). **Perspectivas da Educação Matemática.** Campo Grande, v. 1, n. 2, p. 39-78, jul./dez. 2008.

_____; FERNANDES, D. N.; SILVA, H da. Entre a amnésia e a vontade de nada esquecer: notas sobre regime de historicidade e história oral. **Bolema**, Rio Claro, v. 25, n. 41, p. 213-250, dez. 2011.

_____. **História Oral e História da Educação Matemática:** considerações sobre um método. 2011. Trabalho apresentado no I Congresso IberoAmericano de História da Educação Matemática, Portugal: AMP, 2011. Disponível em: <www.apm.pt/files/177852_C32_4dd79e66be182.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2014.

_____. Estacas em Paisagens Móveis: um ensaio a partir da narrativa de três professores de Matemática. In: TEIXEIRA, I. A. de C. et al (Org.). **Viver e Contar**: experiências e práticas de professores de Matemática. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2012, p. 329-345. (Coleção Contextos da Ciência).

_____. Cartografias Contemporâneas: mapa e mapeamento como metáforas para a pesquisa sobre a formação de professores de Matemática. **Alexandria:** revista de educação em ciência e tecnologia, v.6, n.1, p. 35-60, abr. 2013. Disponível em: <http://alexandria.ppgect.ufsc.br/files/2013/04/Antonio.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2013.

GALETTI, I. P. **Educação Matemática e Nova Alta Paulista:** orientação para tecer paisagens. 2004. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p.1355-1379, 2010.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2001.

GHIRALDELLI, P. J. **História da Educação Brasileira.** São Paulo: Editora Cortez, 2006.

GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GOMES, A. C. Escrita de si, escrita da História: a título de prólogo. In: GOMES, A. C. (Org.). **Escrita de si, escrita da história.** Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2004, p. 7-24.

GOMES, F. C. **Sobre as Potencialidades da História Oral como Abordagem Didático-pedagógica na Formação de Professores que Ensinam Matemática**. Projeto de Pesquisa (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

GOMES, M. L. M. Escrita Autobiográfica e História da Educação Matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 26, n. 42A, p. 105-137, abr. 2012.

_____; TIZZO, V. S.; SILVA, H. da. Narrativas Biográficas e Autobiográficas na (e para a) Formação de Professores. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 11., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2013.

_____; BRITO, A. de J. Vertentes da produção acadêmica brasileira em história da educação matemática: as indicações do EBRAPEM. **Bolema**, Rio Claro, v. 22, n. 34, p. 105-130, 2009.

GÓMEZ, A. I. P. Ensino para a Compreensão. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. (Org.). **Compreender e Transformar o Ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 67-98.

GOMIDE, A. G. V.; VIEIRA, A. D. P. História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas. In: Congresso Nacional de Educação EDUCERE e III Congresso Íbero-Americano sobre violências nas escolas CIAVE, 8., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Editora Champagnat, 2008.

GONÇALVES, T. O.; GONÇALVES, T. V. O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. IN: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Org.) **Cartografias do trabalho docente:** professor (a) – pesquisador (a). Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 105-143.

GUEDES, M. D.; MURANAKA, M. A. S.; ARAGAO, J. E. O. S. Avaliação da Educação Superior no Brasil: uma análise dos seus fundamentos. In: **Coloquio de Gestión Universitaria en Américas Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad**, 8., 2013, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream /handle/12345678 9/114802/2013108%20-%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20educa %C3%A7%C3% A3o%20superior%20no%20Brasil.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 fev. 2014.

HOFFMANN, J. **Avaliação:** mito e desafio. Uma perspectiva construtivista. 41. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS. **Reestruturação Curricular do Curso de Graduação em Matemática** – Unesp – Campus de Rio Claro, 2003. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/igce/matematica/arquivos/novograd.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2013.

_____. **Programa de Ensino de Disciplina:** Política Educacional Brasileira, 2008. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/igce/graduacao/matematica/4%C2%BA%20Ano%20LIC/EDO1005.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2013.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2002.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr., 2002.

_____. **Notas sobre narrativa e identidad**. Conferência proferida no I Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) Biográfica. Porto Alegre, PUCRS, 2004.

LEJEUNE, P. **O Pacto Autobiográfico:** de Rousseau à Internet. Organização de NORONHA, J. M. G.; Tradução de NORONHA, J. M. G.; GUEDES, M. I. C. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, M. S. L. **A Hora da Prática:** reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito, 2001.

LINS, R. C. Porque discutir teoria do conhecimento é relevante para a educação matemática. In: BICUDO, M. A.V. (Org.). **Pesquisa em Educação Matemática**: Concepções e Perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p. 75-94.

LISPECTOR, C. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LOUREIRO, A. C. A. M.; QUEIROZ, S. S. de. A Concepção de Violência Segundo Atores do Cotidiano de uma Escola Particular: uma análise psicológica. **Psicologia: ciência e profissão**. Brasília, v. 4, n. 35, p. 546-557, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v25n4/v25n4a05.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2014.

LUCKESI, C. C. Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar. **Impressão Pedagógica**, Curitiba: Editora Gráfica Expoente, n. 36, p. 4-6, 2004.

MACENA, M. M. M. **Sobre Formação e Prática de Professores de Matemática:** Estudo a Partir de Relatos de Professores, década de 1960, João Pessoa (PB). 2013. 369f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

MACIEL, L. S. B; NETO S. A. (Org.) **Formação de professores**: passado, presente e futuro. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

MARQUESIN, D. F. B.; PASSOS, L. F. Narrativa como objeto de estudo: Aportes teóricos. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 219-237, jul./dez. 2009.

MARQUES, W. C. **Narrativas sobre a Prática de Ensino de Matemática de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2013. 284f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

MARTINS-SALANDIM, M. E. **Escolas Agrícolas e Educação Matemática:** histórias, práticas e marginalidade. 2007. 265f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

_____. **A Interiorização dos Cursos de Matemática no Estado de São Paulo:** um exame da década de 1960. 2012. 379f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

MAZZA, D. Notas Acerca da Disciplina "Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira". **Educação**: Teoria e Prática, Rio Claro, v. 2, p. 26-29, 1994.

MEGID, M. A. B. A.; FIORENTINI, D. Formação docente a partir de narrativas de aprendizagem. **Interacções**, v. 7, n. 2, p. 178-203, 2011.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

MENESES, J. G. de C. et al. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica:** leituras. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

MIGUEL, A.; MIORIM, M. A. História da Educação Matemática – Propostas e Desafios. **Coleção Tendências em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MORAIS, M. B. de. **Peças de uma História:** Formação de Professores de Matemática na Região de Mossoró (RN). 2012. 300f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

_____; GUTIERRE, L. S. História, Oralidade e Narrativas: possibilidades de pesquisa em Educação Matemática. In: Encontro Regional de Educação Matemática, 3., 2011, Mossoró. **Anais...** Mossoró, 2011.

MOREIRA, P. C. 3+1 e suas (In)Variantes (Reflexões sobre as possibilidades de uma nova estrutura curricular na Licenciatura em Matemática). **Bolema**, Rio Claro, v. 26, n. 44, p. 1137-1150, 2012.

MURANAKA, M. A. S.; MINTO, C. A. Organização da Educação Escolar. In: OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação:** análise da Constituição Federal e da LDB. São Paulo: Xamã, 3. ed., p. 43-62, 2007.

NACARATO, A. M. ; PASSEGGI, M. C. F. B. S. Narrativas da experiência docente em matemática de professoras-alunas em um curso de Pedagogia**.** In: Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 6., 2011, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2011.

NASCIMENTO, J. C. As narrativas (auto)biográficas como espaço/tempo de formação do professor alfabetizador. In: Congresso de Leitura do Brasil, 6., Campinas, 2007. **Anais...** Campinas, 2013. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem10pdf/ sm10ss01_02.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2013.

NETO, C. de L. P. **O Papel da Internet no Processo de Construção do Conhecimento**: uma perspectiva crítica sobre a relação dos alunos do 3º Ciclo com a internet. 2006. 158f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Portugal, 2006.

OLIVEIRA, A. M. P. **Formação continuada de professores de Matemática e suas percepções sobre a contribuição de um curso**. 2003. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

OLIVEIRA, M. N. Estrutura e Funcionamento do Ensino: a trajetória de uma disciplina. In: Semana da pedagogia, 2., 2007, Ilhéus. **Anais...** Ilhéus: UESC, 2007.

PARO, V. H. Estrutura da escola e prática educacional democrática. In: Reunião Anual da ANPEd, n. 30, 2007, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT05-2780--Int.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2014.

PENTEADO, M. G. Redes de Trabalho: expansão das possibilidades da informática na educação matemática da escola básica. In: BICUDO, M. A. V. & BORBA, M. C. (Org.). **Educação Matemática**: Pesquisa em Movimento. São Paulo: Editora Cortez, 2004. p. 283-295.

PEREIRA, L. M. L. Algumas Reflexões Sobre Histórias de Vida, Biografias e Autobiografias. **História Oral**. São Paulo, n. 3, p. 117-127, jun. 2000. Disponível em: <http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=26&path%5B%5D=20>. Acesso em: 16 mar. 2014.

PEREZ, G. Formação de Professores de Matemática sob a Perspectiva do Desenvolvimento Profissional. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa em Educação Matemática:** concepções & perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p. 263-282.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores:** unidade teoria e prática. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PORTELLI, A. **Ensaios de História Oral**. Tradução: CÁSSIO, de F. L.; SANTIAGO, R. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

PRADO, G. V. T.; DAMASCENO, E. A. Saberes docentes: narrativas em destaque. In: VARANI, A.; FERREIRA, C. R.; PRADO, G. V. T. (Org.). **Narrativas docentes:** trajetórias de trabalhos pedagógicos. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 15-27.

REIS, L. M. dos. **Inclusão e Exclusão na Escola:** possibilidades e barreiras no município de Betim-MG. 2007. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Organizações Sociais) – Fundação Educacional de Divinópolis, Universidade do Estado de Minas Gerais, Divinópolis, 2007.

REIS, P. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **NUANCES**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 15, n. 16, p. 17-34, 2008.

RODRIGUES, T. D. **A Etnomatemática no Contexto do Ensino Inclusivo**. Curitiba: Editora CRV, 2010.

ROLKOUSKI, E. **Vida de Professores de Matemática – (Im)possibilidades de Leitura**. 2006. 288f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**: (1930/1973). Petrópolis: Editora Vozes, 36. ed., 2010.

ROSA, F. M. C. da. **Professores de Matemática e a Educação Inclusiva**: análises de memoriais de formação. 283f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

SANTOS, H. M. dos. **O Estágio Curricular na Formação de Professores:** diversos olhares. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SANTOS, J. R. V. **Legitimidades Possíveis para a Formação Matemática de Professores de Matemática** (Ou: Assim falaram Zaratustras: uma tese para todos e para ninguém). 2012. 346f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual da Educação. **Resolução SE nº 19**. Disponível em: < http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19_10.HTM?Time= 6/27/2013 %205:28>. Acesso em: 10 ago. 2013.

SAVIANI, D. Análise Crítica da Organização Escolar Brasileira Através das Leis 5.540/68 e 5.692/71. In: GARCIA, W. E. (Org.). **Educação Brasileira Contemporânea:** organização e funcionamento. Rio de Janeiro: McGraw-Hill do Brasil, 1978, p. 174-194.

_____. **Política e Educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. A nova Lei da Educação: LDB trajetórias, limites e perspectivas. **Coleção Educação Contemporânea**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Autores Associados, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

_____. História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Coleção Memória da Educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHWARZSTEIN, D. **Uma Introducción al uso de La História Oral en el aula**. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2001.

SEARA, H. F. **Nedem – Núcleo de Estudo e Difusão do Ensino de Matemática:** sua contribuição para a Educação Matemática no Paraná. 2005. 552f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

SECCA, R. X.; LEAL, R. M. Análise do setor de ensino superior privado no Brasil. In: **BNDES Setorial**, v. 30, p. 103-156, 2009. Disponível em: <http://www.bndes.gov.br/Site BNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/bnset/set3003.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2014.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, v. 15, n.2, p. 4-14, fev., 1986.

SILVA, A. A. da. **Narrativas de Professores de Matemática sobre seus Enfrentamentos Cotidianos**. 2013. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

SILVA, A. M. M. A Violência na Escola: A Percepção dos Alunos e Professores. **Ideias**: os Desafios Enfrentados No Cotidiano Escolar, São Paulo/SP, p. 253-267, jan. 1997. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p253-267_c.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2014.

SILVA, C. A. da; KAIBER, C. T. Perfil Investigador do Licenciando em Matemática do Estado do Maranhão. In: Congresso Uruguaio de Educação Matemática, 3., 2011, Montevidéu. **Anais...** Montevidéu, 2011, p. 144-151. Disponível em: <http://www.semur .edu.uy/curem 3/actas/141.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2014.

SILVA, H. da. **Centro de Educação Matemática (CEM):** Fragmentos de Identidade. 2006. 448f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

_____; BARALDI, I. M.; GARNICA, A. V. M. Sentidos para a Pesquisa com Narrativas (em Educação Matemática). In: FLORES, C. R.; CASSANI, S. (Org.). **Tendências Contemporâneas nas Pesquisas em Educação Matemática e Científica:** sobre linguagens e práticas culturais. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2013, v. 1, p. 54-76.

_____; ROLKOUSKI, E. Thompson e Joutard: duas vozes sobre as vozes do passado. In: GARNICA, A. V. M. (Org.). **Mosaico, Mapa, Memória:** ensaios na interface História Oral – Educação Matemática. 1. ed. Bauru: Canal 6, 2006, v. 1. CD-ROM.

_____; SOUZA, L. A. A História Oral na Pesquisa em Educação Matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 20, n. 28, p. 139-162, 2007.

_____; SANTOS, J. R. V. Sobre teorização, estética ficcional e algumas aproximações entre o Modelo dos Campos Semânticos e a História Oral. In: ANGELO, C. L. et al. (Org.).

Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática – 20 anos de história. 1. ed. São Paulo: Midiograf, 2012, p. 110-128.

_____. **A História Oral como instrumento no desenvolvimento na formação inicial e continuada de professores de Matemática**. Projeto de Pesquisa (Trienal – Unesp, PROPe) 2010.

SILVA, J. M. A. de P. e et al. **A violência no cotidiano juvenil: uma análise a partir da escola.** Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2010.

SILVA, M. G. P. Novos atores, novos cenários: discutindo a inserção dos computadores na profissão docente. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa em Educação Matemática**: Concepções e Perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p. 297-313.

SILVA, T. T. P. **Os Movimentos da Matemática Moderna**: Aproximações e Apropriações. 2013. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

SILVEIRA, E. S. História Oral e Memória: a construção de um perfil de Historiador-Etnográfico. **Ciência e Conhecimento**, São Jerônimo, v.1, p. 1-7, 2007.

SILVEIRA, J. A. Material Dourado de Montessori:Trabalhando com os algorimos de adição, subtração, multiplicação e divisão. **Revista de Ciências Humanas**, Uberlandia, v. 6, p. 47-63, 1998. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/7836 /4943> . Acesso em: 25 set. 2013.

SOUZA, A. C. C. et al. Novas Diretrizes para a Licenciatura. **Temas e Debates**, v. 8, n. 7, Sbem, p. 41-65, 1995.

_____. O Sujeito da Paisagem: Teias do Poder, Táticas e Estratégias em Educação Matemática e Educação Ambiental. In: BICUDO, M. A. V.; BORBA, M. de C. (Org.). **Educação Matemática:** pesquisa em movimento. São Paulo: Cortez, 2004. p. 121-150.

SOUZA, K. C. de A. A Poesia de Repente Improvisa o Passado: narrativa, memória e identidade. In: ZUBEN, M. de C. V. et al. (Org.). **Sujeito, Saberes e Práticas Sociais**. Mossoró: UERN, 2012. p. 137-158.

SOUZA, L. A.; GARNICA, A. V. M. Formação de Professores de Matemática: um estudo sobre a influência da formação pedagógica prévia em um curso de licenciatura. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 10, n. 1, p. 23-29, 2004.

_____. **História Oral e Educação Matemática**: um estudo, um grupo, uma compreensão a partir de várias versões. 2006. 348f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

_____. **Trilhas na Construção de Versões Históricas sobre um Grupo Escolar**. 2011. 420f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

_____; CURY, F. G.; SILVA, H. Narrativas: um olhar sobre o exercício historiográfico na educação matemática. In: Congresso Ibero-Americano de História da Educação Matemática, 1., 2011. Covilhã, Lisboa. **Anais...** Portugal: APM, 2011.

TAVARES, D. A. L. **Trajetórias da formação docente: o caso da licenciatura curta em Ciências da décadas de 1960 e 1970**. 2006. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006. Disponível em: <http://www.bdtd.ndc.uff.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=964>. Acesso em 12 fev. 2014.

TEIXEIRA, R. M. **Euclid and his Modern Rivals (1879), de Lewis Carroll:**Tradução e Crítica. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2013.

THOMPSON, P. **A voz do passado:** história oral. 2. ed. Rio de janeiro: Paz e Terra. 1992.

TIZZO, V. S. ; SILVA, H. Sobre Potencialidades da História Oral como Abordagem Didático-Pedagógica na Disciplina Política Educacional Brasileira em um Curso de Licenciatura em Matemática. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 11., 2013. Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2013.

TOGURA, T. C.; SOUZA, L. A. História oral: formação de professores de matemática. In: Encontro Sul-Mato-Grossense de Educação Matemática, 11, 2012. Nova Andradina. **Anais...** Nova Andradina, 2012.

TOILLIER, J. S. **A Formação do Professor (de Matemática) em Terras Paranaenses Inundadas**. 2013. 285f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

TOURTIER-BONAZZI, C. de. Arquivos: propostas metodológicas. In: FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. (Org.). **Usos e Abusos da História Oral.** 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 235-245.

TUCHAPESK, M. O Uso de Autobiografias Temáticas na História Oral. In: Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2, 2004, Bauru. **Anais...** Bauru, 2004.

VAIDERGORN, J. **As seis irmãs:** as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras – Institutos Isolados de Ensino Superior da Estado de São Paulo – 1957-1964: alguns subsídios interpretativos para o estudo do ensino superior do Estado de São Paulo. 1995. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1995.

VALÉRIO, T. F. O espelho de duas faces: implementação da lei 5.692/71 para o ensino secundário no Paraná. **Horizontes** (EDUSF), v. 26, n. 2, p. 103-113, jul./dez, 2008.

VIEL, S. R. **A Formação do Licenciando em Matemática da UNESP, Câmpus de Rio Claro:** um Estudo de Caso. 1999. 269 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1999.

VON SIMSON, O. R. M. História oral e educação não formal na reconstrução das memórias familiares negadas aos jovens migrantes da periferia das grandes cidades.

Com Ciência: revista eletrônica de jornalismo científico, memória. n. 52, mar., 2004. Disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/memoria/10.shtml>. Acesso em: 25 abr. 2012.

WEBER, S. Formação de Professores e Políticas Educacionais. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 8, 2004. Recife. **Anais...** Recife: Sbem, p. 2-14, 2004.

ZAQUEU, A. C. M. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**: um estudo de caso a partir da perspectiva de bolsistas e ex-bolsistas. Projeto de Pesquisa (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

8. ANEXOS

8.1) Programa da Disciplina Política Educacional Brasileira

PROGRAMA DE ENSINO DE DISCIPLINA
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS

CURSO: Licenciatura em Matemática	**ANO:**
DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL: Educação	
DOCENTE RESPONSÁVEL:	

IDENTIFICAÇÃO

CÓDIGO	DISCIPLINA	SERIAÇÃO IDEAL	ANUAL/SEMESTRAL
EDO 1005	Política Educacional Brasileira	4º ano	1º semestre

OBRIG./OPT	PRE E CO-REQUISITO	CRÉDITOS	C. HOR. TOTAL
obrigatório		06	90

DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA

TEÓRICA	PRÁTICA	TEÓRICA/PRATICA	OUTRAS

OBJETIVOS: (ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:)

1. Analisar, com a necessária fundamentação teórica as atuais políticas públicas para a educação básica;.
2. Refletir sobre a problemática da educação, enfatizando a educação fundamental e média, numa perspectiva de totalidade apreendendo seus determinantes sociais, econômicos, políticos e culturais.
3. Identificar a relação entre a política educacional e a organização e o funcionamento da unidade escolar.
4. Compreender o texto das leis envolvido em um contexto social demarcado pelas contradições emergentes.
5. Identificar o interrelacionamento entre o processo educional e o exercício profissional do educador.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: (título e discriminação das unidades)

1. Educação e cultura escolar brasileira.
2. Revisão histórica dos objetivos das Leis de Diretrizes e Bases da Educação: n. 4.024, de 20//12/1961 e n. 5.692, de 11/8/1971.
3. O direito à educação nas Constituições Brasileiras: o real e o legal.
4. Valores estéticos, políticos e éticos na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
5. Universalização e qualidade da educação básica
6. O ensino fundamental na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
7. O ensino médio na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional..
8. A cidadania na atual reforma da educação básica.
9. Gestão democrática da escola: a participação da comunidade.
10. A formação e o exercício profissional do educador em Matemática.

METODOLOGIA DE ENSINO:

Tendo em vista os objetivos da disciplina o conteúdo programático será desenvolvido através de: aulas expositivas, trabalhos em grupo e individuais, envolvendo leituras, sínteses e pesquisa.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO NA APRENDIZAGEM:

Avaliação contínua considerando os vários aspectos do processo pedagógico: participação em aulas; apresentação de trabalhos e seminários, elaboração de sínteses de leituras e provas escritas

EMENTA: (Tópicos que caracterizam as unidades dos programas de ensino)

Os determinantes políticos e sociais que interferem na proposta legislativa de ensino e nos projetos educacionais. Oportunidade de identificação dos significados e metas do ensino fundamental e médio e o estudo de sua dinâmica, sua inscrição no contexto social e o no sistema escola a fim de que os alunos possam desenvolver uma atitude consciente de participação no processo educacional enquanto docente e/ou especialista em educação na matemática.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

AZEVEDO, J. M. L. *Educação como política pública*. Campinas (SP): Autores Associados, 1997.

BAUMAN, Z.. *Globalização:* as conseqüências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BRANDÃO, C. R. *O que é a educação*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. *Constituição*: 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Constituição do Estado de São Paulo. Declaração Universal dos Direitos Humanos. São Paulo: Imprensa Oficial, 1999.

_____. *Constituições do Brasil*: de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946 e 1967 e suas alterações. Brasília, Senado federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1986.

_____. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

_____. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera os artigos 6º, 7º, 8º e 9º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 de novembro de 1996, nº 225-A, Seção I.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60 § 7ºdo Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 de dezembro de 1996. Disponível em: http://prolei.cibec.inep.gov.br/ arqger/2699.htm, Acessado em 3 fev. 2002.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Condeca, São Paulo, 1996.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 de janeiro de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em 3 de junho de 2002.

_____. Lei n. 5.692, de 11/8/1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

_____. Lei n. 4.024, de 20/12/1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

_____. Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 out. 1996, nº 198, Seção I.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 abril 1997, seção I. Disponível em: http://prolei.cibec.inep.gov.br/arqger/2700.htm. Acesso em 3 fev.2002.

_____. Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº1.477-39, de 8 de agosto de 1977, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º art.52, parágrafo único 54 e 88 da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 ago 1997, seção I. Disponível em: http://prolei.cibec.inep.gov.br/arqger/2709.htm. Acesso em 3 fev.2002.

_____. Decreto nº 3.295, de 15 de dezembro de 1999. Dispõe sobre os procedimentos e nomeação dos membros das Câmaras que compõem o CNE, de que trata o art. 8ºda Lei nº4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, e dá outras providências. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 dez. 1999, seção I. Disponível em:

_____.Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do médio e da educação profissional em nível médio. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 15 out. 1997, seção I. Disponível em: http://prolei.cibec.inep.gov.br/arqger/2794.htm. Acesso em 3 fev.2002.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de outubro de 1997. Fixa Diretrizes para o Novo Plano de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 out. 1997, seção I. Disponível em: http://prolei.cibec.inep.gov.br/arqger/2795.htm. Acesso em 3 fev.2002.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 06 ago. 1998, seção I. Disponível..

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação Plena. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 09 abr.2002, seção I, p.31.

_____.Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 04 mar.2002, seção I, p. 9.

_____.Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 9, de 11 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 mar.2002, seção I, p. 12.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB n º 15, aprovado em 1 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relatora Cons. Guiomar Namo de Mello. Disponível em: http://www.mec.gov.br/semtec/ensmed/ftp/par1598.doc. Acesso em 3 fev.2002

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 28, aprovado em 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Relator Cons. Carlos Roberto Jamil Cury. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 jan. 2001, seção I, p. 31.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 27, aprovado em 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em cursos de nível superior. Relatora Cons.Raquel Figueiredo Alessandrini Teixeira. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 jan. 2001, seção I, p. 31.

_____. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei 1258 - D/88. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Texto aprovado na Câmara Federal em 13/5/93, Brasília, 1993 .

_____. Roteiro e Metas para orientar o debate sobre o Plano Nacional de Educação. Brasília, 15/8/1997.

_____Ministério da Educação. Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003). Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, 1993.

_____Ministério da Educação e do Desporto. Plano Nacional de Educação: proposta do Executivo ao Congresso Nacional. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e pesquisas educacionais, 1998. Disponível na Internet http://www.inep.gov.br/cibec/on-line.htm. Acesso em 16/06/2002.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados/ com comentários de Dermeval Saviani ...[et al.] - São Paulo: Cortez, ANDE, 1990.

Parecer CNE/CES 1.302/2001 – Homologado. Despacho do Ministro em 21/11/2001, publicado no Diário Oficial da União de 05/12/2001, seção 1e, p. 13.

BRZEZINSKI, I. (org.). *LDB Interpretada*: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.

CAMARGO, M. A. J. G. Ontem e hoje: sinais da educação. *Teoria & Prática*, Revista científica do ISCA Faculdades, v. 1, n. 1, 77-81, Limeira, SP: Ultra- Copy Ltda, ISSN 1676-3146, 2002.

CAMARGO, R. B. Gestão democrática e qualidade de ensino: o conselho de escola e a interdisciplinaridade nas escolas municipais de São Paulo (1989- 1992). São Paulo: Feusp, tese de doutorado, 1996.

CAMPANHOLE, A. e CAMPANHOLE, H.L.. *Constituições do Brasil*. 10ª. ed.. São Paulo: Atlas, 1992.

CARVALHO, M. M. C. C. O novo, o velho, o perigoso: relendo a cultura brasileira. *Cadernos de Pesquisa*. Revista de estudos e pesquisas em Educação. São Paulo, n. 71, p. 29- 35, nov. 1989.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (II CONED) PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - Proposta da Sociedade Brasileira. Consolidado na Plenária de Encerramento do Segundo Congresso Nacional de Educação Belo Horizonte, M.G., 9 de novembro de 1997.

CORTELLA, M. S. *A Escola e o conhecimento:* fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez Editora/Instituto Paulo Freire, 1998.

CUNHA, L. A R. da. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

DEMO, P. *A nova LDB*: ranços e avanços. 3. ed., Campinas SP: Papirus, 1997.

_____. *Cidadania tutelada e cidadania assistida*. Campinas (SP): Autores Associados, 1995.

ESTÉVÃO, C. V. *Formação, gestão, trabalho e cidadania*: contributos para uma sociologia crítica da formação. Campinas: Educação & Sociedade. Dezembro, 2001.

FERRETI, C. et.al. (org.).*Novas tecnologias, trabalho e educação:* um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

FRIGOTTO, G. (org.). *Educação e crise do trabalho:* perspectivas de final de século. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.

GENTILI, P. *A falsificação do consenso:* simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.

GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da Exclusão:* crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis (RJ), Vozes,1995.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. *Escola S.A:* quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Brasília/DF, 1996.
GENTILI, P. , SILVA, T.T..(orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação.* Petrópolis (RJ): Vozes, 1994.
HARVEY, D. *Condição pós- moderna.* São Paulo: Loyola, 1994.
HAGE, J. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:* texto aprovado na Comissão de Educação e Cultura e Desporto. São Paulo: Cortez/ANDE, 1996, p. 83-93.
INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA — IBGE Departamento de População e Indicadores Sociais. *Síntese de Indicadores Sociais 2000.* Rio de Janeiro: IBGE, 2001.
MACEDO, A. R. A propósito da LDB. *Folha de São Paulo*, 20/10/95, p. 1-3.
MALAGUTI, M. L.; CARCANHOLO, R. A.; CARCANHOLO, M. D. (orgs.) *Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo.* São Paulo: Cortez, 1988.
MELCHIOR, J. C. A . *Mudanças no financiamento da educação no Brasil.* Campinas (SP): Autores Associados, 1997.
MENESES, J. G. C. *Estrutura e funcionamento da educação básica:* leituras. São Paulo: Pioneira, 1998.
MELLO, G. N. *Cidadania e Competitividade:* desafios educacionais no 3" milênio. São Paulo: Cortez, 1994.
MINTO, C. A. e MURANAKA, M.A. "Lei Darcy Ribeiro": um olhar crítico-social. *Revista do SINPEEM.* São Paulo,p31/37, set.1997.
_____. "O capítulo da educação superior" na LDB: uma análise. *Universidade e sociedade.* Brasília: ANDES, ano VIII, n. 15, p. 65-75, fev. 1998.
MOTA, C. G. *Ideologia da cultura brasileira (1933 – 1974):* pontos de partida para umarevisão histórica. 4.ed. São Paulo: Ática, 1978. (Ensaios, 30).
MURANAKA, M.A.S.. *O Estado na definição de um projeto educacional:* o público e o privado na trajetória da LDB. 1998. Tese de doutorado — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos (SP).
NEVES, L.M.W. *Educação e política no Brasil de hoje.* São Paulo: Cortez, 1994.
OLIVEIRA, C. et. al.. *Municipalização do Ensino no Brasil:* algumas leituras. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
OLIVEIRA, D. A. (org.). *Gestão democrática da educação:* desafios contemporâneos. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.
OLIVEIRA, D. A. *Educação Básica:* gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.
OLIVEIRA, F. *Os direitos do anti-valor.* Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.
OLIVEIRA, R. P. de (org.). *Política educacional:* Impasses e alternativas. São Paulo: Cortez, 1995.
OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (orgs). *Gestão, financiamento e direito à educação:* análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.
OLIVEIRA, R. P. A educação na Nova Constituinte: mudar para permanecer. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v.15, n. 1, p. 16-27, jan- jun. 1989.
OLIVEIRA, R. P.; CATANI, A. M. *Constituições estaduais brasileiras e educação.* São Paulo, SP: Cortez, 1993.
PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública.* São Paulo SP: Ática, 1996.
_____. *Reprovação Escolar:* renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2002.
PENTEADO, M. G. Implicações para a prática docente. In *Informática e Educação Matemática.* Rio Claro: Autêntica, 2001.
PEREZ, G. Formação de professores de matemática sob a perspectiva do desenvolvimento

profissional. In *Pesquisa em Educação Matemática*: concepções & perspectivas. Rio Claro, UNESP, 1999.

POLETTINI, A. F. Análise das experiências vividas determinando o desenvolvimento profissional do professor de matemática. In *Pesquisa em Educação Matemática*: concepções & perspectivas. Rio Claro: UNESP, 1999.

PONCE, A. *Educação e luta de classes*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, 1991.

ROBERTSON, R. *Globalização: teoria social e cultura global*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil: 1930/1973*. Petrópolis (RJ), Vozes, 1975.

SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice*: o social e o político na pós-modernidade. 7ª edição, São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record, 2000.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação*: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, S.P.: Autores Associados, 1997.

_____. *Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. Campinas (SP):Autores Associados, 1998.

SECRETARIA DA OAB/SP. Sentença. Tribunal Permanente dos povos. 27 a sessão. A violação dos direitos fundamentais da criança e do adolescente no Brasil. O distanciamento entre a lei e a realidade vivida. Presidentes da sessão: Dalmo de Abreu Dalari, Rubens Approbato Machado, Luis Moita. São Paulo SP, março de 1999.

SILVA, T.T. (org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre (RS): Artes Médicas, 1993.

SOARES, L.T. *Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina*. . São Paulo: Cortez, 2000.

SUANO, H. A educação nas constituições brasileiras. In: Fischmann, Roseli. *Escola brasileira*: temas e estudos. São Paulo, Atlas, 1987, p. 170-84.

TEIXEIRA, F. J. S., OLIVEIRA, M.A .*Neoliberalismo e reestruturação produtiva*. São Paulo: Cortez, 1996.

TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez/PUC-SP/Ação Educativa

APROVAÇÃO		
Departamento: 25 FEV 2008	Conselho de Cursos 26 NOV 2007	Congregação 26/03/08
ASSINATURA DO(S) RESPONSÁVEL(IS): Profa. Dra. Marilena Ap. Jorge Guedes de Camargo		

8.2) Ementa da disciplina Política Educacional Brasileira

Universidade Estadual Paulista
Profa. Dra. Marilena A. Jorge Guedes de Camargo
12/março/2012
Curso Matemática: Política Educacional Brasileira

Metodologia do Ensino

Tendo em vista os objetivos da disciplina o conteúdo programático será desenvolvido por meio de aulas expositivas, com a utilização de trabalhos individuais e em grupos, envolvendo leituras, sínteses e possivelmente pesquisa.

Critérios de Avaliação da Aprendizagem

- Avaliação contínua: participação em aulas; elaboração de trabalhos e seminários; síntese de leituras e provas escritas.

1. Elaboração de trabalhos escritos:

- Explicitação de **conceitos prioritários à disciplina em questão:** Escolher, *Indivíduo*, *Sociedade* ou *Estado*. Discorrer sobre o conceito escolhido; ver as contradições; fazer crítica e tirar considerações finais (usar os apontamentos sugeridos em classe). Entrega: 4/junho/2012.

- Pesquisa possível de Educação x Professor de Matemática (a alunos interessados por um projeto). A pesquisa constará de Introdução; Levantamento de dados: entrevistas; bibliografias. Entrega 4/junho/2012.

- Uma leitura de Educação que causou estranheza (espanto) ou surpresa. Entrega: 4/junho/2012.

- Perguntas a serem desenvolvidas, usando bibliografia: Há perspectiva política educacional brasileira? Há esperança na educação? Quais as suas probabilidades? Entrega: 4/junho/2012.

- Seminário: aluno (a). Perspectivas, limites nas novas trajetórias da educação. Bibliografia básica: SAVIANI, D. *A nova lei da educação*: trajetórias, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997; OLIVEIRA, R. P. De (org.). *Política Educacional*: impasses e alternativas. São Paulo: Cortez, 1995; TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional. In: GENTILLI, P. (org.). Pedagogia da exclusão. Petrópolis: Vozes, 1997.

- Prova escrita: em dupla ou individual: Consta do conteúdo desenvolvido durante o semestre e de um texto desconhecido que aborde a questão da educação.

- Sugestões dos alunos:

9. APÊNDICES

9.1) E-mail encaminhado aos alunos da disciplina de Política Educacional Brasileira

FW: E-mail a ser encaminhado aos alunos da disciplina de Política Educacional Brasileira.

De: **Vinícius Sanches Tizzo** (viniciustizzo@hotmail.com) Você moveu esta mensagem para o local atual.
Enviada: terça-feira, 15 de maio de 2012 03:53:41
Para: Natalia - Política Educacional (natys_274@hotmail.com); Jane - Política Educacional (jane.bertolla@gmail.com); Noemi - Política Educacional (noemi_stenico@yahoo.com.br); Beatriz - Política Educacional (beatrizfernanda_rc@hotmail.com); Tiago - Política Educacional (tihrossi@hotmail.com); Michel - Política Educacional (michelpicelli@hotmail.com); Renata - Política Educacional (renata_barbeta@hotmail.com); fernanda_argentin@msn.com; brunohsf@hotmail.com; lucas_brig@hotmail.com; larika_goncalves@hotmail.com; Professora Heloisa (helodasilva@gmail.com); Professora Marilena - Política (marilena@linkway.com.br)

Alunos da disciplina C/C para professora Heloisa e professora Marilena.

Bom dia pessoal, na quarta-feira passada 09-05-2012 participando da aula da disciplina de Política Educacional Brasileira tive a oportunidade de apresentar aos alunos a justificativa, de mais ou menos dois meses, estar acompanhando as segundas-feira as aulas ministradas pela professora Marilena. Na verdade eu Vinícius, sou aluno de mestrado do programa de pós-graduação em Educação Matemática aqui da Unesp, sou integrante do GHOEM (Grupo de Estudos em História Oral e Educação Matemática) e desenvolvo um projeto sob a orientação da professora Heloisa da Silva.

Nesta primeira parte da mensagem quero, principalmente, apresentar aos alunos Lucas, Larissa, Fernanda e Bruno a proposta de trabalho que apresentamos aos alunos presentes na aula de quarta-feira, que se prontificaram a colaborar, inclusive desenvolvemos uma primeira tarefa em sala de aula que mais adiante neste e-mail irei descrever, para que vocês tenham a oportunidade de realizar.

Durante a aula em que estiveram presentes, Natalia, Jane, Noemi, Beatriz, Tiago, Michel e Renata, apresentamos uma proposta de trabalho aos alunos que consiste em: a partir de um tema, dentre os nove que sugerimos, os alunos em duplas deverão se organizar para desenvolver o estudo desse tema através das etapas inerentes ao trabalho com a História Oral, tais como, estruturação de um roteiro de questões, contato com um professor – ou dependendo do tema escolhido um dirigente da escola – da rede de ensino de Rio Claro, realização de entrevista, transcrição e posteriormente textualização destas entrevistas. Evidente que ao longo deste processo os alunos contarão com meu apoio, seja na estruturação do roteiro, na realização das entrevistas eu quero estar presente, colaborar com a realização das transcrições e das textualizações.

O contato comigo poderá ocorrer de diversas formas, seja por e-mail, telefone ou pessoalmente. Podemos nos organizar, para durante a semana, ter uma reunião com cada dupla para orientação e encaminhamento dos trabalhos, como podemos nos organizar para esporadicamente ter esse momento.

Esse trabalho será interessante para os alunos por diversas razões. Já que contamos com a parceria da professora Marilena, este trabalho fará parte das atividades da disciplina, inclusive podendo substituir a prova escrita ou o trabalho solicitado pela professora Marilena, ou ainda poderá integrar os dois

trabalhos, como por exemplo, é o caso da dupla Renata e Michel, que já iniciaram o trabalho proposto pela professora, por isso irão utilizar as informações que já possuem e mesclarem com o desenvolvimento do tema escolhido, desta forma a atividade que propomos poderá ser uma forma de complementar a nota da disciplina. Além disso, este trabalho poderá possibilitar aos alunos compreender um pouco mais sobre o funcionamento da escola tanto em caráter pedagógico quanto em caráter burocrático/administrativo. E também poderá oferecer aos alunos a possibilidade de estabelecer contato com escolas.

A seguir pontuo quais são os temas sugeridos, inclusive faço o apontamento da bibliografia indicada pela professora Marilena para cada tema, essa bibliografia poderá auxiliar na estruturação do roteiro de questões.

1 – Educação e Política no Brasil. **(Bia e Jane)**

- SAVIANI, Dermeval. *Política e Educação no Brasil.* São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1988.

2 – Realidade das nossas escolas.

- PARO, Vitor Henrique. Políticas Educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. Pg. 29-47. In: DOURADO, Luiz Fernandes e PARO, Vitor Henrique. (Organizadores). *Políticas públicas & educação básica.* São Paulo: Xamã, 2001.

3 – Do Ensino Fundamental e Médio.

- VÁRIOS AUTORES. *Estrutura e funcionamento da educação básica:* leituras. São Paulo: Pioneira, 19989.

- OLIVEIRA, Romualdo Portela de – Adrião, Thereza. (Organizadores). *Organização do ensino no Brasil:* Níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002. – (Coleção legislação e política educacional: v.2).

4 – Debate entre a Exclusão e Inclusão. **(Tiago e Noemi)**

- ROMUALDO DIAS (Organizador). *A inclusão da exclusão.* Jaboticabal, SP: Funep, 2010.

5 – A Educação Básica numa Escola Pública.

- VÁRIOS AUTORES. *Estrutura e funcionamento da educação básica:* leituras. São Paulo: Pioneira, 19989.

- OLIVEIRA, Romualdo Portela de – Adrião, Thereza. (Organizadores). *Organização do ensino no Brasil:* Níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002. – (Coleção legislação e política educacional: v.2).

6 – Memória: alguns aspectos da política educacional brasileira. **(Natália)**

- CAMARGO, Marilena A, Jorge Guedes de. *Coisas Velhas:* um percurso de investigação sobre a cultura escolar (1928 – 1958). São Paulo: Editora UNESP, 2000.

- ALMEIDA, Wilson Ricardo Antoniassi de. *Escola Estadual Brasil:* entre memórias e imagens. Limeira, SP: Editora e Gráfica Expressão, 2007.

7 – Violência nas Escolas.

- VÁRIOS AUTORES. *A violência no cotidiano juvenil:* Uma análise a partir da escola. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2010.

8 – Desafios e perspectivas na política educacional brasileira.

- VÁRIOS AUTORES. *Estrutura e funcionamento da educação básica:* leituras. São Paulo: Pioneira, 19989.

- OLIVEIRA, Romualdo Portela de – Adrião, Thereza. (Organizadores). *Organização do ensino no Brasil:* Níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002. – (Coleção legislação e política educacional: v.2).

9 – Educação x Professora de Matemática: Métodos avaliativos no âmbito da sala de aula e cotidiano. **(Renata e Michel)**

Observem a indicação das duplas que fizeram sua escolha ao fim de cada tema. Porém, isso não impede que outra dupla faça a escolha do mesmo tema. Segundo a professora Marilena todas as indicações de leitura podem ser encontradas na biblioteca da Unesp.

Bom, como mencionei no início da mensagem, na quarta-feira fizemos uma primeira atividade em sala de aula. Os alunos presentes fizeram um exercício de retratar uma memória individual sobre o tema escolhido, ou seja, escreveram apontando o tema de interesse e sobre a razão que justifique a escolhe desse tema. Além disso, antes de realizar a leitura da bibliografia indicada – que certamente irá oferecer subsídios para a estruturação do roteiro – fizeram o apontamento de questões que gostariam de fazer aos professores a serem entrevistados.

Portanto, gostaria de solicitar aos alunos que não estiveram presentes na aula de ontem que se organizem em duplas e que façam esse exercício, em seguida me encaminhem essa memória individual e as questões levantadas.

Na aula de quarta-feira também definimos a data limite para entrega do trabalho, dia 27/06/2012. Nesta ocasião teremos uma apresentação, onde cada dupla irá relatar suas impressões sobre o trabalho realizado.

Agradeço a atenção de todos e prontifico-me a esclarecer posteriores dúvidas.

Um abração.

Vinícius

Vinícius Sanches Tizzo
Licenciado em Matemática :: UFMS/Paranaíba
Mestrando em Educação Matemática :: UNESP/Rio Claro
Grupo de História Oral e Educação Matemática :: GHOEM
Telefones: (19) 8348 1010 ou (19) 3524 6003

9.2) Roteiro de cada tema elaborado pelos alunos

9.2.1) Roteiro de entrevista Natalia

1) Gostaríamos que o(a) senhor(a) se apresentasse como gostaria de aparecer na transcrição dessa entrevista.
    - Nome, formação, idade, quando e onde começou sua carreira docente, escola onde trabalha atualmente.
2) No decorrer de sua carreira docente, qual implementação de política educacional você pode destacar como a que apresenta reflexos positivos para a educação nacional?
3) Em sua opinião, em qual implementação de política educacional podem ser observados reflexos negativos para a educação nacional?
4) O que você pode dizer sobre as Políticas Educacionais e Educação de Qualidade? Tente pensar não somente nas políticas atuais, mas em tudo o que vivenciou durante sua carreira docente.
5) Pensando em "Educação para todos versus Educação de qualidade para todos", o que as políticas educacionais proporcionaram (perspectivas atuais e passadas) para que isto aconteça em nosso país, sob o seu ponto de vista?
6) O que tem a dizer sobre as Políticas Educacionais e a carreira docente? O que tem sido feito no decorrer de sua experiência? Houve algum avanço?
7) Qual a sua opinião sobre Política educacional e privatização do ensino?
8) Fale um pouco, por favor, sobre a atual Política de avaliação. Gostaria que falasse como foi sua vivência com a Política de avaliação, se houve mudança nessa política ao longo de sua carreira.
9) Quais suas impressões sobre a nova LDB (Lei 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação)?
    - Você teve alguma expectativa com relação à implementação desta lei? Quais?
    - Alguma destas expectativas foi contemplada?
    - Como foi o processo de adequação da escola e dos professores após sua implementação? Quais as dificuldades encontradas?
    - Em sua opinião, a LDB de 1996 trouxe avanços para a Educação Nacional? Se sim. Cite alguns.
    - E retrocessos ou prejuízos? Se sim. Cite alguns.
    - Considera que algum item da lei perdeu força ao longo dos anos? Isto é, deixou de ser cumprida ou foi enfraquecido? Se sim, qual a sua opinião sobre a razão disto ter acontecido?
10) Olhando desde o início de sua carreira docente, até os dias de hoje, qual foi a principal mudança ocorrida no âmbito da Educação Nacional, sob o seu ponto de vista?
11) Pensado em todas as mudanças ocorridas durante a sua carreira docente, quais as suas perspectivas para a Educação Nacional?

9.2.2) Roteiro de entrevista Fernanda e Bruno

1) Gostaríamos que o(a) senhor(a) se apresentasse como gostaria de aparecer na transcrição dessa entrevista.
   - Nome, formação, idade, quando e onde começou sua carreira docente, escola onde trabalha atualmente.
2) O que você entende ser situações de violência na escola?
3) Qual a sua opinião sobre a questão da violência dentro das escolas nos últimos tempos?
4) Você acha que a escola, hoje, pode administrar a questão da violência?
5) O que pensa sobre a violência atual contra o professor dentro e fora da escola?
6) E sobre a violência entre os alunos dentro e fora da escola?
7) Você considera que a solução para a questão da violência na escola passa pelo papel do professor? Por que?
8) Estudos apontam que para os alunos, os maiores problemas são: as discussões, ameaças, agressões físicas e o uso de drogas. E para você, professor(a), quais são os maiores problemas?
9) Na sua opinião, a violência na escola interfere no aprendizado? De que maneira?
10) Fale um pouco, por favor, sobre as experiências de violência, dentro da escola, vividas pelo senhor(a).
11) Na sua opinião, quem tem falhado na busca pela diminuição da violência na escola? A família, a as autoridades, ou a sociedade?
12) Acredita que o governo pode interferir de modo positivo para solucionar a crescente onda de violência nas escolas?
13) Alguns estudos apontam que as agressões ocorrem normalmente nos intervalos de aula, recreio, pátios ou nos corredores, o que sugere uma possibilidade de impunidade. Como professor(a), acredita existir um mecanismo para minimizar a questão da violência nas escolas?
14) Alguns trabalhos relacionados a questão da violência nas escolas, mostram não haver mais o respeito vindo do aluno. Fale um pouco, por favor, sobre a questão do respeito dos alunos com o senhor?
15) O que o (a) senhor (a) sugere ser uma boa iniciativa para a diminuição da violência na escola? Qual a sua expectativa quanto a solução deste problema?

9.2.3) Roteiro de entrevista Renata e Michel

1) Gostaríamos que o(a) senhor(a) se apresentasse como gostaria de aparecer na transcrição dessa entrevista.
    - Nome, formação, idade, quando e onde começou sua carreira docente, escola onde trabalha atualmente. Atua na rede pública? Quanto tempo? Atua na rede Particular? Quanto tempo?
2) Qual o método utilizado pelo senhor(a) para avaliar a aprendizagem de seus alunos?
    - Como avaliar o que o aluno aprendeu?
    - Considera ser possível identificar o que cada um aprendeu por meio de uma prova?
3) O que considera ser preciso observar para a avaliação do desempenho escolar de uma determinada sala?
4) Em sua avaliação, você aborda assuntos do cotidiano do aluno?
5) Existe alguma justificativa pedagógica para a aplicação de provas?
6) Em relação aos trabalhos, você os utiliza? Se sim, os considera na avaliação da aprendizagem dos alunos?
    - Você aplica trabalhos em grupo? Se sim, qual a importância deles? Se não, por quê?
    - No seu ponto de vista, quais as vantagens e desvantagens do trabalho em grupo?
7) Alguns estudos tratam da importância de se avaliar o desenvolvimento escolar dos alunos. O(a) senhor(a) também acha importante? Por que? Como faz essa avaliação? Qual o seu foco (nível de aprendizagem, raciocínio, etc.)?
8) Você utiliza as provas escritas por imposição, por não conhecer outros métodos ou por que acredita nelas?
9) Quando um aluno tem uma nota abaixo da média em provas, pela sua experiência, como isso afeta a participação dele nas próximas atividades?
10) O que pensa sobre o Saresp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo)?
    - Já analisou as questões de matemática de suas provas alguma vez? O que achou?
    - Ele aborda questões que considera estarem relacionadas com o que você trabalha em suas aulas?
    - Costuma utilizar algumas de suas questões ou adaptações delas em suas aulas ou provas?

9.2.4) Roteiro de entrevista Noemi e Tiago

1) Gostaríamos que o(a) senhor(a) se apresentasse como gostaria de aparecer na transcrição dessa entrevista.
    - Nome, formação, idade, quando e onde começou sua carreira docente, escola onde trabalha atualmente.
2) Você já ministrou aulas em salas com alunos especiais?
    - Conte-nos, por favor, como foi essa experiência.
3) O senhor(a) costuma buscar informações acerca do tipo de deficiência de seus alunos?
    - Sua formação ofereceu-lhe subsídios para trabalhar com alunos com necessidades especiais?
    - Em sua opinião, de modo geral, considera que os professores estão preparados para isso?
    - Considera necessária uma formação que considere isso? Como acha que deveria ser?
4) Segundo a Constituição Federal de 1988, no artigo 208:

"O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino." (BRASIL,1988)

    - Qual a importância dessa lei para o senhor(a)?
    - O senhor considera que essa lei necessariamente funciona na prática? Por quê?
5) Notamos, atualmente, uma tentativa de inclusão do aluno com deficiência no ensino regular, qual a sua opinião sobre isso?
    - O senhor(a) considera vantajoso para o aluno com deficiência fazer parte do ambiente escolar regular? Por quê?
6) Na a escola em que o senhor(a) trabalha, a Secretaria da Educação disponibiliza os materiais necessários para o trabalho com alunos especiais?
    - A escola em que trabalha possui estrutura para receber esses alunos?
    - A escola disponibiliza especialistas como ajudantes?
    - A direção ou coordenação da escola apresenta o diagnóstico detalhado dos alunos especiais que possui para os professores?
    - A escola possui sala de recursos? Como é?
    - O senhor(a) considera essa sala um tipo de inclusão ou exclusão do aluno? Por quê?
7) Considerando que a exclusão existe em vários casos que vão além das crianças especiais, gostaríamos que o senhor(a) caracterizasse para nós o que considera serem casos de exclusão.
    - O senhor(a) já vivenciou algum caso de exclusão não necessariamente relacionado à crianças com necessidades especiais? Quais?E com o bullying sofrido por alunos "negros", "pobres", "gordinhos", etc. Como foi essa experiência?
8) Considera que negligenciar o ensino para toda e qualquer criança é um tipo de exclusão? Comente.
9) Segundo a legislação brasileira, o ensino fundamental é obrigatório para as crianças e adolescentes de 6 a 14 anos, sendo responsabilidade das famílias e do Estado garantir a eles uma educação integral. Considera isso um ato de inclusão? Comente.

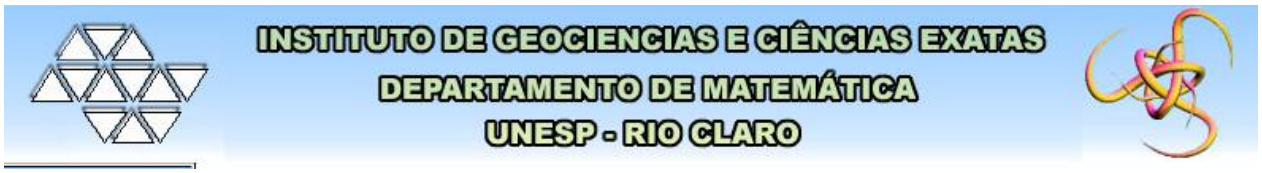
9.2.5) Roteiro de entrevista Larissa e Lucas

1) Gostaríamos que você se apresentasse como gostaria de aparecer na transcrição dessa entrevista. Diga seu nome, formação, idade, quando e onde começou sua carreira docente, escolas onde trabalha atualmente.
2) Levando em consideração a sua experiência na área da educação, quais são as suas impressões sobre a questão da violência nas escolas?
3) Em sua opinião, o que faz com que o aluno aja de maneira violenta?
4) Como você vê o bullying?
5) Quais os prejuízos que a violência escolar pode causar na aprendizagem dos alunos?
6) Em sua opinião, quais os motivos da dificuldade de acabar com a violência na escola?
7) Qual deve ser o recurso utilizado para que se tenha uma diminuição nos quadros de violência dentro da escola?
8) Qual a dificuldade da escola em prevenir atos de violência aqui dentro do estabelecimento?
9) Você conhece as punições previstas para o aluno que comete algum ato de violência dentro da escola?
10) Você enxerga alguma relação entre as formas de violência na escola e a maneira como se estrutura a sociedade atual?
11) Você enxerga alguma relação entre a violência e o contexto geográfico, social, cultural e econômico do lugar onde a escola se encontra?
12) Você já vivenciou algum momento de violência? Como você se sentiu sobre isso?
13) Como coordenador em uma escola e professor em outra, você sente alguma diferença de violência ou não?
14) Como professor, você já chegou a sentir medo, temor em alguma situação?
15) Você nunca sofreu nenhum tipo de violência? E colegas seus?

9.2.6) Roteiro de entrevista Beatriz e Jane

1) Gostaríamos que o senhor se apresentasse como gostaria de aparecer na transcrição desta entrevista.
    - Nome, formação, idade, quando e onde começou sua carreira docente, escola onde trabalha atualmente.
2) Em sua opinião, qual a técnica de avaliação pode ser considerada a mais "honesta" para avaliar a educação pública? (Por exemplo: Saresp, Prova do Brasil, ENEN) Por quê?
3) Fale um pouco, por favor, sobre as políticas de investimento na educação básica? Qual Sua opinião sobre essas políticas?
4) Qual política implica na decisão de escolha de investimento no ensino restrito e prolongado? Exemplo: cursos técnicos... (restrito) *versus* investimento do ensino prolongado (Amplo).
5) Quem para você é um "marco" na educação e na política educacional? O que essa pessoa fez para ser lembrada?
6) Gostaríamos de saber sua opinião sobre a inserção da política do Brasil na Educação?
7) No texto da Lei 4024/61 Título I do Direito a Educação (Art 1º - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Parágrafo único – O direito à educação será assegurado).
    - Por gentileza,o que o professor tem a dizer sobre esta lei?
    - Em sua opinião ela é cumprida nos dias de hoje?
8) Qual Lei o senhor considera extremamente importante para a política educacional?
9) Lançando um olhar para todas as mudanças ocorridas durante sua carreira docente, quais suas perspectivas para a Educação Nacional?

9.3) Carta de apresentação ao professor



APRESENTAÇÃO

Esta entrevista será realizada para o fim de uma disciplina da Licenciatura em Matemática – IGCE/UNESP, Rio Claro, chamada "Política Educacional Brasileira", ministrada pela professora Marilena Aparecida Jorge Guedes de Camargo e de um projeto de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática desenvolvido por Vinícius Sanches Tizzo em parceria com os alunos e professora dessa disciplina. Esse projeto tem por objetivo verificar e analisar de que modo e em que medida a História Oral poderá contribuir como abordagem didático-pedagógica para a disciplina Política Educacional Brasileira na formação do professor de Matemática. Trata-se de aplicar e analisar estratégias elaboradas para a formação de professores de Matemática no tratamento de um tema da disciplina Política Educacional Brasileira num curso de Licenciatura em Matemática, visando a compreender quais discussões e envolvimentos essas estratégias promovem. Nesta entrevista o tema a ser abordado será "...".

Seguindo uma orientação metodológica dentro do que se intitula *História Oral*, é importante advertir aos entrevistados de que os estudantes estarão em busca de aperfeiçoamento profissional a partir de relatos sobre a experiência pessoal, situações vivenciadas no tratamento de tal tema e da expressão do modo de ver do professor atuante que narra.

Como a entrevista será áudio-gravada, o entrevistado terá plena liberdade de interferir, no sentido de vetar a audição de passagens, bem como proibir a transcrição e publicação de trechos que possa julgar inconvenientes. Entretanto, as gravações ficarão sob a guarda do entrevistador e/ou do responsável pelo projeto, que se disponha a cumprir essas exigências, constituindo fonte histórica de referência para futuros trabalhos de outros professores e também pesquisadores. Reitera-se que toda e qualquer publicação das entrevistas será feita desde que autorizada pelo entrevistado-colaborador e a publicação ocorrerá conforme os termos indicados por esse entrevistado. Este terá acesso total à transcrição do texto gerado a

partir da entrevista e, tendo total direito em relação às suas memórias, poderá vetar, alterar, complementar ou refazer frases que julgar passíveis de veto, alteração e/ou complementação.

O procedimento metodológico a ser adotado com as gravações compreende: a) uma transcrição do que foi dito; b) uma edição do que foi dito, retirando vícios de linguagem, o que chamamos de textualização; c) a apresentação desta textualização para que o entrevistado dê sua aprovação ou proponha as mudanças e acréscimos que julgar necessários; d) assinatura de documento de cessão de direitos dos documentos escritos. O entrevistado deve ter claro que se deseja traçar possibilidades de reflexão sobre o tema: "...", sob a perspectiva de que ele atuou como profissional da área, ou seja, como professor.

Atenciosamente,

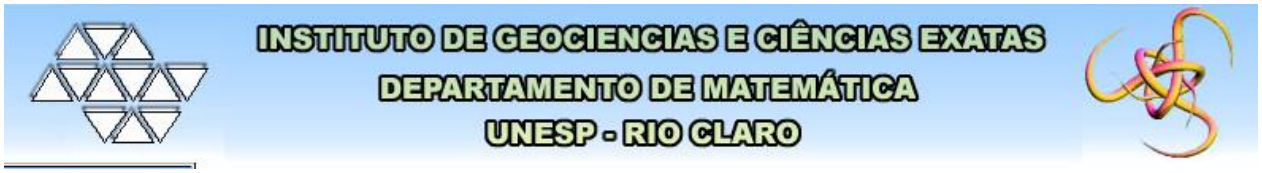
_____

Profa. Dra. Marilena A. Jorge Guedes de Camargo

_____

Vinícius Sanches Tizzo

9.4) Carta de apresentação ao diretor



Senhor(a) Diretor(a)

Venho, pelo presente, solicitar que a Unidade Escolar a qual Vossa Senhoria dirige receba o(s) aluno(s) "..." do curso de Licenciatura em Matemática da Unesp/Rio Claro e Vinícius Sanches Tizzo do Programa de Pós Graduação em Educação Matemática (PPGEM) da UNESP/Rio Claro para realizar entrevista com um(a) professor(a) desta Unidade Escolar. Esta entrevista será realizada para o fim de uma disciplina da Licenciatura em Matemática – IGCE/Unesp, Rio Claro, chamada "Política Educacional Brasileira", ministrada pela professora Marilena Aparecida Jorge Guedes de Camargo e de um projeto de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática desenvolvido por Vinícius Sanches Tizzo em parceria com os alunos e professora dessa disciplina. Esse projeto tem por objetivo verificar e analisar de que modo e em que medida a História Oral poderá contribuir como abordagem didático-pedagógica para a disciplina Política Educacional Brasileira na formação do professor de Matemática. Trata-se de aplicar e analisar estratégias elaboradas para a formação de professores de Matemática no tratamento de um tema da disciplina Política Educacional Brasileira num curso de Licenciatura em Matemática, visando a compreender quais discussões e envolvimentos essas estratégias promovem. Nesta entrevista o tema a ser abordado será "...".

Assim, nossa intenção é verificar a possibilidade de participação de um(a) professor(a) interessado(a) em nos ajudar, fornecendo-nos entrevista.

Seguindo uma orientação metodológica dentro do que se intitula História Oral, é importante advertir que os(as) entrevistados(as) terão plena liberdade de interferir, no sentido de vetar a audição de passagens, bem como proibir a transcrição e publicação de trechos que possa julgar inconvenientes.

Deixamos claro que nosso objetivo é apenas observar e conhecer as práticas com relação ao ensino da Matemática desse(a) possível colaborador(a), sem a intenção de inferir qualquer juízo de valor sobre sua prática ou interferir em suas aulas.

Sendo só para o momento, agradecemos a atenção dispensada.

Atenciosamente,

_____

Profa. Dra. Marilena A. Jorge Guedes de Camargo

_____

Vinícius Sanches Tizzo

9.5) Entrevistas dos alunos da disciplina PEB com os professores

9.5.1) Entrevista de Natalia com o professor Marcelo Rodrigues

Minha intenção inicial era entrevistar um professor na ativa atualmente, mas que tivesse lecionado no período de 1990 a 1997, período pré e pós a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9.394, de 1996, ou até mesmo antes deste período, pois, consequentemente, esta pessoa teria muitas experiências vividas com relação às Políticas Educacionais Brasileira.

Entretanto, não foi possível, já que a primeira professora com quem conversei entrou de licença prêmio e perdi o contato com ela. Após isso, falei com uma professora de Matemática da escola Marciano de Toledo Pizza que, olhando minhas questões, sugeriu que entrevistasse o Professor Marcelo, que leciona a disciplina de História. Foi então que procurei por ele, falei da entrevista, apresentei o roteiro e marcamos a data para a realização da gravação.

Na data combinada, no horário de ATPC (Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo) da escola, a coordenadora liberou o professor para que a entrevista fosse realizada na sala da coordenação.

A entrevista foi realizada por mim, no dia 20 de junho de 2012, na cidade de Rio Claro, tendo sido registrada em gravação de 15 minutos e 10 segundos, e teve o acompanhamento e participação do aluno de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Unesp, campus de Rio Claro, Vinícius Sanches Tizzo.

No início da entrevista, o professor ficou com alguns receios pelo fato de a entrevista ser gravada e disse que se sentiria mais à vontade se pudesse responder as questões por escrito. Entretanto, salientamos que a entrevista era necessária para o desenvolvimento do trabalho e, também, que o mesmo terá acesso total à transcrição do texto gerado a partir da entrevista. Tendo total direito em relação às suas memórias, poderá vetar, alterar, complementar ou refazer frases que julgar passíveis de veto, alteração e/ou complementação. Feitas essas considerações, no decorrer da entrevista, o professor se sentiu bem à vontade e conseguiu se expressar muito bem.

Todos os processos envolvidos neste trabalho trouxeram contribuições, com relação ao conhecimento das Políticas Educacionais e da atual situação da escola pública básica.

Para a elaboração do roteiro, tive algumas dificuldades, ao pensar questões que contemplassem nossas dúvidas da maneira que gostaríamos. Tentei tomar como exemplo os

artigos indicados para leitura e levar em conta o que conhecia das políticas educacionais e o que esperava conhecer por meio da entrevista.

Já na transcrição, interessante foi a necessidade de audição da entrevista diversas vezes. Neste momento, pude perceber, com mais clareza, os momentos nos quais o entrevistado não compreendeu a minha pergunta, sendo que eu poderia ter feito intervenções para que ele respondesse o que eu esperava para a questão, e o quanto os vícios de linguagem trazem "mensagens subtendidas" que a outra pessoa compreende, mesmo que, textualmente, o significado da frase não esteja completo.

Na textualização, as maiores contribuições foram o trabalho de pesquisa para a inserção de significados nas notas de rodapé. Alguns termos eu conhecia, outros não lembrava tão claramente e outros eu desconhecia. Alguns dos conceitos que pesquisei para inserir as notas foram: Neoliberalismo, Estado Mínimo, Mais-valia, Progressão Continuada, investimento a fundo perdido, entre outros. Ao selecionar as palavras que considerei necessárias às notas de rodapé, tentei pensar em pessoas que fossem ler a entrevista e que poderiam desconhecer ou até mesmo ter uma ideia errada desses termos.

A entrevista contribuiu para que algumas coisas que eu acreditava que acontecem nas Escolas, com relação às Políticas Educacionais, tendo como base minha experiência na graduação, estágio e como aluna que fui, acontecem também na visão deste professor. Destaco então, os seguintes termos e temas: LDB e sua interpretação e implementação na escola; Qualidade da educação X Educação para todos; Progressão Continuada no Estado de São Paulo.

Considero que em alguns momentos o professor não detalhou muito bem suas respostas e eu poderia ter tentado, de alguma forma, insistir para que fizesse isto, mas estava tão nervosa quanto o professor e não consegui me expressar como gostaria.

Com relação ao tema proposto, por meio da entrevista pude perceber que, para o professor entrevistado, as políticas educacionais na última década têm sido consideradas muito distantes da realidade das escolas e não atendem às necessidades dos professores, alunos e comunidade escolar. A grande preocupação é com os resultados, entretanto não se avalia o processo e como se chegar a estes resultados, tendo em vista a realidade de cada escola.

Textualização da entrevista com Marcelo Rodrigues

Eu gostaria que você se apresentasse da forma como você deseja que apareça na transcrição desta entrevista. Seu nome, sua formação, quando e onde começou sua carreira docente, a escola onde está atualmente e aquilo que você desejar falar a respeito.

Meu nome é Marcelo, sou professor de História, tenho 41 anos, faz 12 anos que eu dou aula no ensino público e sempre tive vontade de ser professor. Não só vontade, com todos os empecilhos e dificuldades, mas era uma questão de vocação.

No decorrer da sua carreira docente, quais implementações de políticas educacionais você pode destacar como as que apresentam reflexos positivos para a educação em nível nacional?

Eu acho que as Políticas de Inclusão de todos estudando. Quanto mais se puder direcionar as pessoas a terem acesso à educação, melhor, pois esse é o principal fundamento da educação. Eu não gostaria de focar em um ponto específico positivo, mas acho que o mais positivo é o estado dar o direito ao estudo para as pessoas, acho que isso é o essencial. Só a educação vai salvar mesmo, não tem como, então eu acho que o essencial de positivo é isto.

Bom, aproveitando que você falou da questão do acesso de todos à educação, eu queria que você falasse um pouco dessa educação para todos e educação de qualidade para todos. Você acha que é importante? As políticas têm visado só o acesso ou a qualidade também?

Tem visado o acesso em larga escala e a qualidade está ainda patinando, bastante! Não tem uma sequência nessa questão, uma política pública clara com relação à qualidade. Eu não consigo enxergar uma política pública clara em relação à qualidade. A qualidade do ensino é vista como uma necessidade assistencialista. É assistencialista e não há ainda qualidade, mas está caminhando para que tenha, que atinja talvez, não sei quando. Mas, a qualidade está ainda em defasagem com relação ao atendimento.

E com relação às políticas públicas e à carreira docente? Você percebeu que houve algum avanço a respeito disso no decorrer da sua carreira? Estas políticas têm se preocupado com a carreira docente?

Não. Sim e não. Sim em pequena quantidade e não em bastante. Uma quantidade bem grande devido ao fato de que não tem formação, e é muito pouco, o profissional educador não é valorizado, entendeu? Então, eu acho que, desde quando eu dou aula, principalmente no

estado de São Paulo, mesmo sendo o Estado mais rico da Federação[1], aplicando a maior quantidade de dinheiro em educação, não formou uma ideia do que seja a educação pública. Tentaram-se vários meios, passei por várias experiências inclusive, em 12 anos não tiveram resultados, pelo que a gente está vendo nos índices que aparecem. Se tivessem sido boas, essas mudanças, os índices não estariam baixos ainda. Não só no nível Estadual, mas no Federal e Municipal também. Talvez o Municipal seja um pouco melhor.

Você acha que se deve a quê? Eu também tenho essa sensação de que o Municipal parece...

A proximidade talvez, uma cobrança maior, os outros níveis talvez mais distantes, muito maiores, não tem uma definição, fica longe! As políticas ficam longe do necessário, do povo, da realidade.

E com relação à atual Política de Avaliação? Você acha que essa política tem avaliado corretamente?

Eu sou totalmente contra a Progressão Continuada[2]. Assim, não que voltasse o tradicionalismo, o sistema tradicional[3], onde a gente quase apanhava para aprender, mas também eu acho que está escancarado. Não é que seja ruim, foi muito mal, foi jogado, e aí a avaliação entra nesse quesito também. Foi feita essa macro experiência, sem ter o humano como foco, e não deu certo! Eu acho que não deu certo, não consegue avaliar, porque rodeia, rodeia, rodeia, se discute um monte de questões diferentes, meios de avaliação de tentar

---

[1] Em 2009, o PIB do Estado de São Paulo foi estimado em R$ 1.084.353 milhões. O estado manteve sua posição de maior PIB dentre as 27 Unidades da Federação com 33,5% de participação no PIB nacional. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/contasregionais/2009/contasregionais2009.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2012.

[2] Lei 9394/96 Artigo 32:
§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.
§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 jun. 2012.
Foi implementada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 1998 e se constitui na junção de séries convencionais em um conjunto de quatro anos – 1ª a 4ª série (1º ao 5º Ano) em um ciclo; e 5ª a 8ª série (6º ao 9º Ano) em outro.

[3] A denominação "concepção pedagógica tradicional" ou "pedagogia tradicional" foi introduzida no final do século XIX com o advento do movimento renovador que, para marcar a novidade das propostas que começaram a ser veiculadas, classificaram como "tradicional" a concepção até então dominante. Assim, a expressão "concepção tradicional" subsume correntes pedagógicas que se formularam desde a Antigüidade, tendo em comum uma visão filosófica essencialista de homem e uma visão pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização. Distinguem-se, no interior dessa concepção, duas vertentes: a religiosa e a leiga. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica_tradicional.htm>. Acesso em: 26 jun. 2012.

identificar quais são as dificuldades, e não se chega a nada! Então eu acho que tem que ser humilde, voltar e reavaliar.

Repensar...

Repensar como avaliar. Volto a dizer, não concordo também com os métodos do passado que eram extremamente tradicionalistas, eram ruins. Eu não sei qual o foco que você quer da avaliação, mas eu acho muito importante a avaliação e a gente não faz, a gente não avalia, foi mal interpretado. Não é que seja ruim por completo a progressão continuada, mas ela foi jogada. As pessoas, os profissionais da educação não conseguiram assimilar qual era a realidade desse processo, não foram qualificados, e se avalia de qualquer jeito, entendeu? É aí que a gente vê os níveis de Matemática e Português baixíssimos. Assim, não deu certo.

Com relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação[4] você conhece? Já leu?

Conheço o que é voltado para a minha área que é a de História e, de uma forma geral também, a gente sempre tem alguma noção sobre ela, principalmente como uma diretriz. Mas é muito papel e pouca prática!

Quando você começou a dar aula ela já tinha sido implementada, não é?

Já, já tinha.

Mas assim, quando você começou, teve algum contato ou alguma experiência? Quando estava em formação, por exemplo, com as dificuldades que a escola teve na implementação dessa lei, você acha que a escola conseguiu colocar em prática essas diretrizes? É possível?

É possível, mas como eu lhe falei foi posto um monte de teoria e papel e não foi dado condições para que realmente fosse interpretada não só a lei, mas o que ela passa de funcional. Porque, não adianta você só ver também a lei, ler, estudar, e o que ela passa de funcional? Como é que ela pode ser aplicada? Qual é a prática desta lei? Quando eu trabalho diretamente com o aluno em sala de aula, ou mesmo as questões da escola, enfim, de uma forma geral. Qual é a prática de uma lei?

[4] Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 jun. 2012.

Tem alguma coisa específica que você acha que tenha na lei, mas que não foi uma coisa que... Vamos dizer, "vingou"? Que não foi implementada? Que perdeu força?

Uma das coisas foi que, a gente não vai culpar também o Estado de São Paulo com a progressão continuada, uma das coisas foi a progressão continuada. Uma das coisas que deu certo foi a inclusão de todos na escola, que muitos falam que é só assistencialismo, mas eu também não vejo só como sendo assistencialismo. É a questão do direito mesmo, isso foi uma coisa positiva da lei, que obrigou o Estado, o Município, o Federal a estar investindo em educação, nesse sentido. O negativo, a má interpretação ou mau conhecimento da avaliação relacionada à progressão continuada, que até hoje não deslanchou. E a gente patina em índices ridículos em relação, principalmente, à Matemática e ao Português.

Bom, você já falou de alguns aspectos negativos. Você poderia citar mais alguma ação de Política Educacional que trouxe alguma coisa negativa para educação fora o que você citou até agora?

Assim, agora de imediato, direto assim, eu não consigo imaginar alguma coisa específica, porque tem muita coisa tanto positiva ou negativa que a gente não conseguiu filtrar ainda. Não sei se eu consigo elencar para você, eu acho que no mais é isso mesmo. As políticas públicas que foram escritas, não foram treinadas, passadas e concretizadas, eu acho que o mais é isso. De negativo é isso, não saiu do papel.

Pensando agora em todas essas mudanças, que aconteceram na sua carreira, de tudo o que você tem vivido, você pode dizer alguma de suas perspectivas para a educação?

Então, se não tiver, se não repensar a base, não vai ter solução, a gente vai continuar, no mesmo esquema, nessa evolução ao contrário. Então, eu acho que teria de ser feito, não só mais estudos ou leituras, ou sei lá, cursos. Mas, teria que ser feito, eu não sei o que lhe dizer como, mas focar mais, no direto, tanto na lei, quanto nas expectativas a serem realizadas, na prática. Eu sou muito prático, tem que funcionar. Não adianta você falar que só a parte teórica, também ela é complementada com a prática, eu acho que a prática, ela faz uma grande diferença. Eu acho que vai bem por aí.

Então... Eu acho que... É só isso mesmo. Obrigada! Se o senhor quiser fazer algum comentário... Deixa-me pensar um pouco aqui. E com relação à privatização do ensino? Você acha que tem ocorrido, ou não? Você acha, que de certa forma, algumas pessoas exageram, não tem acontecido?

A privatização no sentido de?

A privatização do ensino.

De chegar ao ponto de, um dia, vender as escolas públicas?

Não declaradamente. Você acha que indiretamente têm acontecido algumas coisas assim?

Ah, Sim. No estado de São Paulo, a política do partido que governa há vinte anos[5], fez um loteamento da educação, como fez de várias outras coisas, porque é o estado mínimo[6]. Em relação ao neoliberalismo[7]. Eles não querem ter vínculo com nenhum tipo de gerência de nada. Então, fazem com que a educação, entre outros, seja terceirizada, ou quase, e a custo mínimo para o governo. Se bem que, eu não sei para onde vai esse dinheiro, eles teriam que investir em educação. Investe, mas não cumprem. Eu acho absurdo, mas a gente está caminhando. Se continuar a proposta de governo mesmo, de política mesmo, a gente vai caminhar para que sejam fechadas mesmo, que a escola pública acabe realmente. Já têm

5

Nome/Partido	**Início do Mandato**	**Fim do Mandato**	***Observações***
Mário Covas (PSDB)	1995	1999	*Governador eleito em sufrágio universal*
Mário Covas (PSDB)	1999	2001	*Governador reeleito em sufrágio universal faleceu no exercício do cargo*
Geraldo Alckmin (PSDB)	2001	2003	*Vice-governador reeleito em sufrágio universal assumiu o cargo de governador*
Geraldo Alckmin (PSDB)	2003	2006	*Governador eleito em sufrágio universal*
Cláudio Lembo (PFL)	2006	2007	*Vice-governador eleito em sufrágio universal assumiu o cargo de governador*
José Serra (PSDB)	2007	2010	*Governador eleito em sufrágio universal*
Alberto Goldman (PSDB)	2010	2011	*Vice-governador eleito em sufrágio universal assumiu o cargo de governador*
Geraldo Alckmin (PSDB)	2011	*Atualidade*	*Governador eleito em sufrágio universal*

Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Anexo:Lista_de_governadores_de_S%C3%A3o_Paulo>. Acesso em: 26 jun. 2012.

[6] Concepção fundada nos pressupostos da reação conservadora que deu origem ao neoliberalismo. A ideia de Estado Mínimo pressupõe um deslocamento das atribuições do Estado perante a economia e a sociedade. Preconiza-se a não intervenção e este afastamento em prol da liberdade individual e da competição entre os agentes econômicos, segundo o neoliberalismo, é o pressuposto da prosperidade econômica. A única forma de regulação econômica, portanto, devem ser feitas pelas forças do mercado, as mais racionais e eficientes possíveis. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_estado_minimo.htm>. Acesso em: 26 jun. 2012.

[7] O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte, onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é "O Caminho da Servidão", de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/balanconeolib.html>. Acesso em: 26 jun. 2012.

projetos acontecendo, inclusive aqui em Rio Claro em relação a isso, porque o ensino técnico está sendo, muito mais... Preferido eu não digo, mas está acontecendo aqui em Rio Claro. Para lhe dar uma informação precisa, eu não sei, mas que as escolas técnicas sejam, tenham prioridade, de modo que o Ensino Médio e os outros níveis de ensino sejam descartados. E aí, esse cara que vai se formar no Ensino Técnico, vai produzir, ele vai pagar imposto e é isso que basta. Esse imposto não vai garantir. E esse imposto que ele paga não vai retornar para o público, para o filho dele, outra vez. Porque não vai ter mais essa escola com que se gastar. Não sei se eu estou exagerando, mas eu não vejo futuro.

Pra produzir a mais-valia[8]?

É. Então, está bem relacionado a isso. E ele não quer ter mais esse custo. Inclusive, a educação é tida como fundo perdido[9]. Sai do governo, como se não tivesse retorno. O nome que sai, inclusive da pasta da fazenda do pagamento, de tudo, é a fundo perdido. Olha, então, que ridículo! Você ter a educação, que é a base de tudo, ser fundo perdido. Eles não consideram, no início, que seja válido você investir em alguém que possa dar retorno, nem que seja econômico, para o próprio estado, governo ou seja lá o que. Então, a educação não é encarada como meio de você se sobressair ou sair da pobreza, pelo menos para o governo.

Acho que é isso, obrigada Marcelo.

Não sei se eu fui...

Não... Não, foi legal!

[8] Mais-valia é o termo famosamente empregado por Karl Marx à diferença entre o valor da mercadoria produzida e a soma do valor dos meios de produção e do valor do trabalho, que seria a base do lucro no sistema capitalista. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Mais-valia#cite_note-marx.1.3.7.2-0>. Acesso em: 26 jun. 2012.

[9] É um investimento realizado sem expectativa de retorno de montante investido. Esse tipo de investimento é realizado, geralmente, pelo Estado no sentido de melhorar as condições de existência de setores de baixa renda, como a construção de moradias populares, saneamento básico, ou mesmo realizações de obras de infra-estrutura como estradas, que estimulam os investimentos privados através da oferta de um produto ou serviço antes inexistente. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Investimento#Investimento_a_fundo_perdido>. Acesso em: 26 jun. 2012.

9.5.2) Entrevista de Fernanda e Bruno com o professor Cassiano Ricardo Bortolin

Em razão da boa recepção que tivemos na Escola Estadual Heloisa Lemenhe Marasca, por conta da realização de um trabalho anterior a esta pesquisa, decidimos que voltaríamos a essa escola.

Em uma segunda-feira de manhã, fomos à escola tentar contato com algum professor que estivesse disponível na terça-feira. Infelizmente, todos os professores estavam em aula e não puderam nos atender. Em razão disso fomos atendidos pela Coordenadora da escola que, atenciosamente, se propôs a colaborar com o trabalho no dia seguinte.

No dia seguinte, chegamos ao colégio e fomos logo ao encontro da coordenadora que, infelizmente, disse que não poderia mais participar do trabalho naquele horário. Porém, ela nos sugeriu um professor que estava fora do horário de aula, um professor de Sociologia e História que se dispôs colaborar com o trabalho.

A entrevista foi realizada no dia 12 de junho de 2012, na cidade de Rio Claro, tendo sido registrada uma gravação de 23 minutos e 8 segundos, na sala dos professores da escola, no período matutino.

O professor nos recebeu bem, foi educado e atencioso com todos nossos questionamentos, respondendo a todas as perguntas com paciência e calma. Falou sobre suas experiências como professor e também das suas experiências com a violência nas escolas. Também falamos sobre a gravação da entrevista, transcrição e textualização e o professor se mostrou interessado.

Textualização da entrevista com Cassiano Ricardo Bortolin

A gente queria que o senhor falasse seu nome, a formação, sua idade...

Certo. Meu nome é Cassiano Ricardo Bortolin. Sou formado em Ciências Sociais pela Unesp de Araraquara. Tenho 26 anos. Sou natural de Rio Claro.

E você trabalha aqui há quanto tempo?

Comecei esse ano.

O que você entende serem situações de violência na escola?

Acredito que qualquer tipo de agressão é uma violência, tanto verbal, quanto moral, psicológica.

E a sua opinião sobre a questão da violência dentro das escolas nos últimos tempos?

A violência tem acompanhado, acredito, que a sociedade, no sentido de estar aumentando. Acho que ela vem só acompanhando mesmo. A escola não dissocia da sociedade.

Você acha que a escola pode administrar a questão da violência?

Na medida do possível sim, mas não de maneira efetiva. Como a escola acompanha a sociedade, é difícil você isolar a escola do ambiente vivido lá fora, esse é o grande problema. Então, a gente consegue, de certa maneira, diminuir os casos de violência, mas não extinguir a agressão ou a propensão à violência que, às vezes, já trazem de casa, da rua.

E o que você pensa sobre a violência contra o professor dentro e fora da escola?

Olha, fora da escola, eu não tenho muita experiência ainda. Mas dentro dela já experimentei, já vivi um caso de violência, mas, explicar o porquê... A gente lida com uma classe bem heterogênea, dentro dessa classe heterogênea, a gente encontra situações que são bem extremistas, então é complicado. Eles já trazem do ambiente de fora da escola, uma carga muito pesada, às vezes, muito problemática e isso acaba repercutindo nessa falta de respeito, nessa falta de admiração pelo personagem do professor, talvez. Acaba causando esse fato de violência. Então, acho que é como eu falei, vem de fora.

O senhor já deu aula em escola particular?

Não! Só em escola pública mesmo.

Caso contrário, a gente faria um comparativo. Às vezes, tem alguma coisa a ver com a questão socioeconômica. Você acredita que tem muito a ver com a questão socioeconômica ou não?

Em parte sim, em parte não! Na questão socioeconômica, a gente pode definir que a classe se torna mais homogênea, então você não tem os casos tão extremados, como a gente encontra na escola pública, por exemplo, onde vem o pai buscar a criança de caminhonete e o outro, que vem de bicicleta e coloca dois filhos na bicicleta. Então, tem esses casos extremados dentro da escola pública que não acontecem na escola particular. Se você for lá, todo mundo está de carro mais ou menos igual. De certa forma, favorece um pouco a homogeneização da criança. Não que a violência não exista nesse caso, existe bastante na

escola particular também, acredito, não tenho experiência, mas eu acho que essa homogeneização ajuda um pouco.

Não só com o professor, mas entre alunos, também?

Sim! Bastante! Mas na verdade, mais entre alunos.

Em sua opinião, então, você acha que é em razão dessa heterogeneidade que se dá grande parte da violência? Ou não necessariamente isso?

Não da heterogeneidade, mas devido aos casos mais extremistas. Falta uma estrutura familiar. A socialização que ele recebe dentro e fora da escola, é uma socialização onde a violência é exaltada. Esse tipo de convívio acaba fazendo com que ele se volte à violência, essa é a questão. Não contra a heterogeneidade, mas ela acaba colocando, no mesmo ambiente, situações muito difíceis para você lidar.

Você acha que a solução passa pelo professor? O professor pode ajudar?

De certa forma, sim. Eu acho que o professor tem um papel a desempenhar, pelo menos dentro da classe, essa é a grande questão. Dentro da classe ele tem que exigir, de maneira a diminuir a violência, tanto verbal, como física, como psicológica. Mas, mais no ambiente da classe mesmo, que é o ambiente do professor.

Os estudos[1] apontam que, para os alunos, os maiores problemas são as discussões, ameaças, agressões físicas e o uso de drogas. Para você, quais são os maiores problemas?

Eu acredito que os mesmos que você falou. Agressão física é mais a ameaça mesmo, é muita ameaça, e porque, de certa forma, eles ainda têm certo receio de partir para a agressão propriamente. Mas ameaçar, agressão verbal, que você colocou, é exageradamente.

Essa questão de ser mais dentro da escola a função do professor de, pelo menos tentar minimizar a questão da violência... Na universidade, às vezes, o professor é obrigado a ter um projeto de extensão e tudo mais. Você acha possível que tenha isso, na escola pública, de um professor coordenar, por exemplo, um projeto de extensão tratando dessa questão da violência, que atinja não só os alunos dentro da escola, mas que vá além disso. Estabelecer uma parceria, por exemplo, com o conselho tutelar, de ter uma criança com certa

[1] SILVA, J. M. A. de P. e et al. **A violência no cotidiano juvenil**: uma análise a partir da escola**.** Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2010.

dificuldade na escola e o professor acompanhar e ver que essa criança age dessa forma, mas tem essas coisas que acontecem na família.

Hoje, na escola, a gente conta com a professora-mediadora[2], que é quem faz esse paralelo entre a escola e a casa. O problema é que mesmo que seja professor ou professora-mediadora, por esses casos, a gente lida com classes que também possuem 40 alunos, então, você trabalhar cada um desses casos isoladamente é muito complicado. Você não pode trabalhar generalizado também, que é um grande problema, como eu falei, são casos extremados. Às vezes, você tem uma menina que engravidou, que quer sair de casa porque o pai bate nela, então acabou engravidando para morar com o namorado. Às vezes, você tem mãe que não está preocupada com o filho, manda ele para qualquer lugar, não se importa com a hora que ele chega. Então, são casos diferenciados. Caso você proponha um projeto de extensão em que você possa acompanhar a pessoa, eu acho que o maior problema é com relação à quantidade de situações diferentes que você vai ter que lidar, é muito complexo. Vou dar aula agora para mais de 40 alunos e essa sala ainda é uma sala boa, mas você tem, mais ou menos, vinte e cinco alunos que poderiam ser trabalhados isoladamente.

Você tem que dar conta de toda essa gama de coisas que acontece na sala e ainda tem que cumprir o conteúdo. Falta tempo pra outras coisas, para tentar minimizar, por exemplo, a questão da violência, já que são tantos alunos?

Um professor para lidar com 40 alunos é difícil, porque é o que eu sempre falo para eles, por mais que eu exija atenção, se eu começar a gritar na sala de aula e eles começarem a falar todos juntos, são 40 contra um. Então, eu peço muito a colaboração deles nesse ponto,

[2] A resolução SE nº 19, de 12/02/2010; institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino do estado de São Paulo. Essa resolução consolida um conjunto de ações, métodos e ferramentas que visam disseminar e articular práticas voltadas à prevenção de conflitos no ambiente escolar, à integração entre a escola e a rede social de garantia dos direitos da criança e do adolescente e à proteção da comunidade escolar e do patrimônio público. Para práticas relacionadas a este sistema foram criadas as atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário. O Professor Mediador e Comunitário é um educador de proximidade dedicado a promoção da proteção escolar. Ele soma esforços a equipe gestora e a toda equipe docente para lidar com as questões que se manifestam no ambiente escolar e produzem reflexos na convivência que se estabelece dentro da escola, contemplando as relações interpessoais de todas as pessoas que a freqüentam: alunos, professores, funcionários e pais. Segundo disposto no art.7º desta resolução, para implementar ações específicas do Sistema de Proteção Escolar, a unidade escolar poderá contar com até 02 (dois) docentes, aos quais serão atribuídas 24 (vinte e quatro) horas semanais, mantida para o readaptado a carga horária que já possui, para o desempenho das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário, que deverá, precipuamente: I – adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa; II – orientar os pais ou responsáveis dos alunos sobre o papel da família no processo educativo; III – analisar os fatores de vulnerabilidade e de risco a que possa estar exposto o aluno; IV – orientar a família ou os responsáveis quanto à procura de serviços de proteção social; V – identificar e sugerir atividades pedagógicas complementares, a serem realizadas pelos alunos fora do período letivo; VI – orientar e apoiar os alunos na prática de seus estudos.

mas é o que você falou mesmo, eu acho que a quantidade atrapalha esse certo projeto de extensão que você está falando para estar acompanhando os alunos.

Você acha que de alguma maneira a violência interfere no aprendizado?

Dependendo do caso, sim. Talvez pela intimidação, eles não se sintam tão à vontade para estar explorando o conhecimento, estar por dentro do conhecimento, mas eu acho que, principalmente, a violência acaba destruindo o gosto de estar na escola. Eu acho que mais importante do que a pessoa não aprender, é destruir o gosto de estar na escola. Dizer "Eu não gosto da escola. Eu gosto de aprender, mas não gosto de estar na escola. Acho legal ler um livro, acho legal o professor explicar, mas chego lá e o pessoal começa a tirar sarro de mim. Eu não gosto da escola, nem tanto de estudar".

Você falou que viveu alguma experiência de violência, você pode falar?

Sem problemas. Ano passado, quando eu estava de professor eventual, eu acabei pedindo para um rapaz se retirar, porque ele não estava a fim de fazer nada na sala de aula, estava atrapalhando por meio da conversa, com o pé em cima da mesa, falei "Faça o favor de se retirar, porque quero dar prosseguimento à aula". O rapaz foi bravo lá para fora, voltou para a sala de aula chutando a porta e me ameaçando de agressão. Nisso, eu mandei ele de volta para o diretor, ele começou a xingar o diretor, começou a xingar a direção, esse tipo de coisa.

Nessa escola aqui tem um rapaz que também teve o mesmo comportamento. Foi bastante agressivo, não queria tanto participar. Estava com fone de ouvido, falei "Olha, é proibido! Tira o fone de ouvido para você poder prestar atenção na aula", ele se recusou, pedi umas cinco vezes, ele se recusou, mandei para a direção, aí ele levantou, ameaçando me dar um tiro. Esses dois casos são os casos mais extremistas. Mas, agressão, acho que a toda hora que você pede uma coisa que eles não querem fazer, que eles não colaboram, eles já tratam com agressividade. Então dizem "não pode nada nessa merda dessa escola", "essa escola é uma bosta mesmo", "não queria estar aqui estudando mesmo", "para que eu estou estudando, não queria estar nessa aula de merda", então, essas respostas são bem comuns.

E quem você acha que tem falhado na busca da diminuição da violência? As autoridades, a família, a escola, a sociedade?

Dizer autoridade é complicado, escola também acho complicado. Eu acho que é um conjunto, não tem como a gente separar, a verdade é essa. Acho que não tem como falar que é

autoridade, que propondo projetos vai melhorar, ou a escola deixando o aluno o tempo todo na escola, integral, vai melhorar, ou a família simplesmente educando, só que aí, quando ele sai com os amigos, tem outro tipo de socialização. Então, acho que um conjunto todo, acho que envolve, na verdade, você dar meios da pessoa evitar a violência, conviver com ela e não acabar exaltando ela. Engloba bastante coisa, é complicado.

A impressão que a gente tem é que parece que a família está transferindo para escola a responsabilidade de educar. Essa certa ética deveria ser dada lá na família. Olha, não é legal xingar seu colega, não é legal bater no seu colega, parece que são poucas as famílias que tratam isso em casa. Vou transferir para a escola essa responsabilidade.

Então, por incrível que pareça, a gente encontra muitos pais que geralmente dão essa educação para os filhos, então não é simplesmente a família o problema, eu acho que o problema envolve, na verdade, também, os amigos ou o tipo de ambiente que ele vive dentro do bairro, dentro da cidade, quando ele vai em uma festinha. É o ambiente que ele está convivendo também que faz com que tudo que ele aprende, também com a família, que possa vir aprender na escola, ele acabe não seguindo. Não é só a família o problema. É claro que tem casos onde a mãe já falou "desisti dele", só que tem casos também onde falam que dão educação, ensinam. Tem caso que é respeito acima de tudo. Tem que chamar o pai de senhor, às vezes. Então é complicado, não é só a família. Envolve muito mais coisa que você pode estar analisando.

Acha que o governo não pode fazer alguma coisa para melhorar isso?

Depende do incentivo, não sei. Que atitude pode tomar que possa influenciar, porque é um problema social. Pode influenciar positivamente por meio de melhorias de condições sociais, por meio de projetos, por meio de trabalhos, às vezes com o pai, o educando, a mãe, minimizando o crime na região ou proibindo ele. Mas, propriamente, um projeto de lei que vai ser aprovado, vai ser imposto, acho que não vai funcionar tão bem não.

É o que a gente estava conversando antes de começar a entrevista. É o que todo mundo promete, saúde, segurança e educação. Se melhorar essas três coisas, como todos prometem, eu acho que a gente conseguiria algumas melhoras.

O duro é que são coisas tão complexas, tanto a saúde como a educação, quanto a segurança são coisas complexas. Não dá para, de repente, resolver por meio da canetada. Isso

é engraçado. Como a saúde no Brasil, ela é ruim, mas o sistema SUS[3] é considerado um dos melhores do mundo. Então, não adianta dizer "vamos instituir um novo sistema de saúde". Isso é complicado.

Existem alguns estudos[4] que apontam que as agressões ocorrem nos intervalos de aula, no recreio, no pátio, o que sugere uma possibilidade de impunidade. Como professor, você acredita que existe um mecanismo para minimizar a questão da violência nas escolas? Por que sempre ocorre quando o professor não está perto?

Realmente, é o que eu tinha falado mesmo, é mais contra eles do que contra o professor. Então, existe agressão contra o professor, só que eles ainda têm certo medo, porque existem punições. Já um contra o outro, essas punições não existem, então, eles se fazem valer muito disso, para estarem agredindo verbalmente um ao outro. Por mais que a criança fale "Ele me xingou", a escola vai olhar e falar "Mas é improvável isso, é a sua palavra de aluno, contra a palavra de outro aluno, que vai falar que não xingou". Aí, se você suspende a criança, se você dá um tipo de punição para ela, a mãe vai chegar e falar "Mas qual que é a prova? O outro aluno mentiu, falou que meu filho xingou ele, mas não xingou, ele jurou para mim de pé junto que não xingou". Você conhece a peça, sabe que ele xinga mesmo, só que a mãe vai falar que não xingou. Então, você precisa da presença do professor para estar provando, "O professor está falando, o adulto está falando que realmente cometeu esse ato, que infringiu essa regra da escola". Dizer que tem como mudar isso, eu acho que mais funcionários, eu acho que depende bastante de mais funcionários. Foi agora aberto o concurso para agente escolar da região de Limeira, eu não sei se vai chegar a preencher todas as vagas. Não é só professor que falta, qualquer funcionário dentro da escola, falta bastante.

Pra finalizar, acho que você já falou o que você sugere ser uma boa iniciativa para diminuir a violência na escola, e qual a sua expectativa pra solução do problema?

Uma boa expectativa para minimizar? Eu acho que é complicado a gente ver uma coisa que vai acabar mudando. Acho que envolve bastante coisa, você propondo melhores condições de vida, você propondo, não sei... Sinceramente, eu acho que é difícil você falar alguma coisa que vai mudar para melhorar a violência, porque a verdade é que a sociedade é

---

[3] Sistema Único de Saúde.

[4] SILVA, A. M. M. A Violência na Escola: A Percepção dos Alunos e Professores. **Ideias:** Os Desafios Enfrentados no Cotidiano Escolar, São Paulo/SP, p. 253-267, 01 jan. 1997. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p253-267_c.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2014.

violenta, então, dizer que existe alguma coisa que vai melhorar a situação, é complicado, eu acho que envolve muitas coisas, esse é o problema, isso que atrapalha bastante.

A gente falou bastante da questão da violência. Uma curiosidade particular, que surgiu agora, quando o senhor estava falando. No início da nossa conversa, o senhor comentou sobre diminuição, talvez da violência. O senhor acredita que tenha, nos últimos tempos, aumentado ou diminuído, ou, se a gente for ponderar, existem mais momentos de violência ou mais momentos que não são violentos na escola?

Olha, vou ser sincero. É o primeiro ano que eu estou dando aula, eu não tenho essa experiência anterior. Pelo o que a gente ouve, convivendo diariamente com os professores, esses dizem é que vem aumentando, eu até acredito que isso realmente seja verdade, porque se a gente pegar os índices de violência do estado, do país, realmente vem aumentando, então, é um reflexo da sociedade, acho que tende a crescer.

Você acha que esse aumento de certa forma, é significativo? Ou ele se deve, por estar mais escancarado, por exemplo, na mídia, por esta dar mais enfoque à questão da violência do que há algum tempo dava? Então, os meios de comunicação mostram mais situações de violência do que antes mostravam?

Eu acho que realmente a violência aumentou. Então, se a gente pegar a escola de 1950, a gente vai ver uma realidade social muito diferente, tinha menos gente, era uma escola menor, eu acho que de lá pra cá, está crescendo bem mais, e a violência está crescendo junto também. Coisas mais modernas, como a urbanização, eu acho que se pegar esse paralelo entra a escola de 1950 e a escola de 2012, por exemplo, hoje, a gente vai encontrar uma diferença bem acentuada mesmo. Por mais que hoje seja mais fácil a gente encontrar os problemas por meio dos meios de comunicação, por meio de estar mais aberto, eu acho que esses problemas realmente são oriundos dessa sociedade mais industrial, mais competitiva, mais urbanizada do que antigamente.

Bom, queria agradecer a você pela oportunidade, pela paciência... Obrigado!

9.5.3) Entrevista de Renata e Michel com o professor Marcos Gomes Zaqueu da Silva

A entrevista com o Professor Marcos, professor de Matemática, foi realizada no dia 21 de junho de 2012 às 10 horas e 40 minutos na sala de Informática da escola Heloisa Lemenhe Marasca, onde trabalha, com a duração da gravação de 34 minutos e 11 segundos.

Textualização da entrevista com Marcos Gomes Zaqueu da Silva[1]

Gostaríamos que o professor se apresentasse como gostaria que estivesse na transcrição, com nome, formação, idade, quando e onde começou a carreira, escola onde trabalha atualmente, se o professor atua na rede pública e há quanto tempo; se na rede particular e há quanto tempo.

Meu nome é Marcos Gomes Zaqueu da Silva, fiz graduação em Matemática, bacharelado em Matemática com ênfase em Matemática Pura, trabalhei em faculdades particulares, trabalhei em escolas particulares. Depois reingressei na Unesp, em São José do Rio Preto, e fiz a licenciatura, fiz as disciplinas complementares para tirar a licenciatura. E mesmo fazendo o curso continuei trabalhando em faculdades e escolas. Terminada a licenciatura, fiz um curso de especialização em Educação Matemática em uma universidade particular em São José do Rio Preto e foi lá que comecei minha pesquisa em Educação Matemática.

Bom, antes disso enquanto estava trabalhando, dando aula em escola particular, prestei o concurso para o Estado de São Paulo. Já vai fazer... Entrei em 2004, então vai fazer oito anos que trabalho na rede pública e, atualmente, estou trabalhando na escola e faculdade particular só que com Ensino Técnico e Ensino a Distância também. No Ensino a Distância trabalho com Licenciatura em Matemática, então, cada semestre o que vai surgindo, a gente vai trabalhando.

Qual o método utilizado pelo senhor para avaliar seus alunos?

A avaliação, eu sempre vejo assim, de um modo bem complexo, então eu converso com os alunos agora que a gente está no final do semestre. Eu avalio o aluno desde o momento que ele entra na sala, sua postura, como ele se socializa com os amigos, desde o trabalho individual e em grupo, se ele participa da aula. Então, a avaliação, ela não se dá apenas com uma folha de questões para o aluno resolver. Têm alunos que são mais ativos, que

[1] Nessa entrevista, por opção do entrevistado, não revelaremos sua identidade. Por isso, passamos a denominálo pelo pseudônimo sugerido pelo próprio depoente, Marcos Gomes Zaqueu da Silva.

gostam de falar, gostam de ir à lousa, outros são mais tímidos, mas eu sei que são bons alunos, no sentido que não têm dificuldades de aprendizagem. Eu procuro atender as diferenças dos alunos. Uma maneira que eu gosto, que me sinto à vontade e os alunos também, é trabalhando em grupos. Um grupo pode ser uma dupla ou possuir quatro ou cinco alunos, porque aí fico mais próximo deles e eles entre eles. Dá mais trabalho? Dá, dá muito trabalho. Em uma sala que tem quase 40 alunos, a gente ir até os grupos e avaliando ali, vê se um está fazendo e o outro não está, então é um modo que dá trabalho. Não são todas as aulas que faço isso, lógico, mas é uma momento de avaliação. Tem as avaliações mais tradicionais – que é a avaliação individual escrita – o trabalho em grupo, a participação do aluno, a entrega de trabalhos e a postura do aluno.

Posso dar um exemplo de hoje. Eu os trouxe aqui, na sala de informática, não para trabalharem no computador, mas para fazer uma apresentação do Teorema de Pitágoras, dar uma complementação, que é um conteúdo que eles já viram. Teve alunos que prestaram mais atenção, fizeram, participaram e outros que eu vi que são até bons alunos, mas não têm facilidade, mas, às vezes, não conseguem prender muita atenção aqui nesta sala, diferente da sala de aula que eles conseguem mais. Então, vai muito além de ver se eles estavam prestando atenção, já que foi uma aula diferente, era mais uma exposição usando algum *software* que eles não conheciam. Não dá para avaliar só de uma maneira ou só com um tipo de atividade.

O professor considera possível identificar o que cada aluno aprendeu por meio de uma prova, ou por meio das avaliações que o professor aplica?

Ah sim! Dá para a gente avaliar e diagnosticar se o aluno está avançando ou não, se ele está dentro daquilo que eu propus, se está atendendo o conteúdo que eu abordei, se ele apresentou outro caminho para resolver o problema que eu não falei também, pode acontecer. Então, sim, com as avaliações dá para a gente perceber, agora se eu não cobrar, eles não vão fazer.

Em sua avaliação você aborda alguns assuntos que envolvem o cotidiano dos alunos?

Sim, eu procuro. Nem todos os conteúdos, nem sempre é possível, mas quando possível sim, sempre eu abordo. Os livros, o material que eles recebem também aqui na escola pública, que tem as apostilas e tem os livros didáticos, então material eles têm bastante. A gente, aqui na escola, pode usar a sala de informática, eles podem pesquisar, eu gosto de dar pesquisas para eles, nem que saia meio que tudo igual, tudo no mesmo site, mas assim eles pararam um tempo pra pensar nisso e quando possível, sim. Hoje mesmo eu estava falando do

Teorema de Pitágoras que tem as aplicações, dá para visualizar, fazer essa relação que está no livro com o tópico que é apresentado. Agora, até eles fazerem essa relação requer um tempo, um amadurecimento, muitas vezes eles têm dificuldade.

Em relação aos trabalhos que o professor utiliza, o professor os considera na avaliação da aprendizagem dos alunos?

Os trabalhos que eles saem da sala? Ah, sim! Sempre complementa. Não é o suficiente, mas eu considero sim.

Qual a importância desses trabalhos em grupo que o professor faz?

Bom, como já até comentei anteriormente, os trabalhos em grupo envolvem não apenas compartilhar os conteúdos entre os que têm mais facilidade e os que não têm, apesar de que eu os deixo formarem os grupos do jeito que eles quiserem, não falo: "Oh! Você que tem mais facilidade senta com esse daqui para ajudar!". Não, eles fazem do jeito que eles querem. Então pode acontecer que tenha um grupo que quase todos ali, três ou quatro do grupo tenham dificuldade, mas eles precisam saber conviver em grupo. Sempre falo: "Em qualquer ambiente que você vai ter na vida, você vai ter que conviver em grupo. Vai trabalhar em um lugar, você vai ter que conviver em grupo, tem que saber a hora que você vai falar, ter paciência com o outro que tem dificuldade, dele poder falar também". Então, essa parte eu acho importante, é muito trabalhoso, é difícil, a cada ano vou aprendendo um pouquinho mais.

Na época que cursei o mestrado em Educação Matemática, li bastante sobre o trabalho em grupo e sobre as metodologias que podemos trabalhar em sala de aula. Mas, é importante, não só no conteúdo, mas nas diversas atividades propostas, saber o limite de cada um, respeitar a individualidade, reconhecer onde o aluno errou e o outro ajudá-lo. Uma coisa que eu acho interessante também, é o modo como um aluno explica para o outro o conteúdo. A linguagem que eles utilizam, lógico que depois eu vou dando uma lapidada nisso, mas é importante. Muitas vezes, um aluno entende de um modo melhor quando um amigo está explicando do que, às vezes, quando eu falo, porque eu tenho uma linguagem, para eles, mais formal de falar, por mais que a gente use outras estratégias. Então, essa linguagem que um aluno usa para conversar com o outro ou para explicar ou fazer até esquemas, eu observo também. Em uma aula tem um monte de coisa para a gente estar observando e levar em conta, na avaliação, isso é importante.

E quais as vantagens e desvantagens de se trabalhar em grupo?

As vantagens são essas que eu já citei. A facilidade de eles compartilharem os conteúdos e saberem respeitar o limite um do outro, isso eu acho importante.

E uma desvantagem é você estar tentando motivar aquele que não está participando, aquele que está ali só esperando, aquela coisa de: "Não, eu passo a limpo e entrego", aquele que fica quietinho e não participa, é estar trabalhando com esses grupos que são heterogêneos, na maioria das vezes. Tenho que observar, se o colega não está motivando, eu tenho que motivar: "Não, deixa ele participar!", "Não, só você fazendo?" E essa é uma das dificuldades. Agora, eu não digo desvantagens, no sentido de não ser um meio produtivo do aluno aprender, não consigo ver uma desvantagem quanto a isso, é aí que vem o papel do professor se eu deixar eles muito soltos. Tem aquele modo "Olha vocês vão fazer esse trabalho dividem aí, você faz a primeira e a segunda questão, os outros vão fazendo isso", aí já não tem sentido fazer trabalho em grupo, "então eu já divido a sala e você faz o dois, outro faz o três, é estar em grupo ou não estar em grupo". As desvantagens vêm se o professor não tiver atuando, intervindo nos trabalhos do aluno, aí não tem sentido mesmo.

O que o senhor considera ser preciso para a avaliação do desempenho escolar de uma determinada sala?

Desempenho escolar de uma determinada sala... Aí você fala de um modo geral? Além de todas as atividades que são realizadas na sala de aula, seria interessante quando a gente tem o conselho de escola, as reuniões que temos toda semana, que a gente avalia os alunos em todas as disciplinas, o professor procura ver como os alunos estão nas outras disciplinas também. O que a gente observa é que, aquele aluno que é bom, geralmente, ele é bom em todas as disciplinas, com raras exceções. É importante o professor estar integrando os conteúdos, sabendo o que o outro professor está trabalhando, isso é importante. Agora, de um modo mais geral, que eu não sei se foge um pouco, é a participação da família, dos responsáveis. Esso interfere na avaliação do aluno, porque o que a gente está fazendo na sala de aula, nós estamos observando com a coordenação, com o apoio da direção. Agora, quando são realizadas as tarefas extras-classe, que também fazem parte da avaliação, isso é feito fora daqui, é feito em casa, então a participação da família é um dos pontos que precisa ser revisto. Assim para esse desempenho, esse desempenho escolar aqui, que eu sei que está fora, mas não tem como você fazer. É o aluno, ele tem que estudar em casa também e isso interfere bastante não só no conteúdo, mas na postura do aluno.

Existe alguma justificativa pedagógica para a aplicação de provas?

Justificativa pedagógica? Essas provas são as provas tradicionais? Escrita, individual? A justificativa pedagógica que eu vejo, é que o aluno tem que ter um momento em que ele mostre o que realmente assimilou de uma determinada aula. Ele tem que ter um momento individual, dele mesmo. Os trabalhos em grupos são importantes para eles compartilharem, eles podem consultar o colega, o material, o professor. Só que nessas avaliações, ele tem que ter um momento de fazer sozinho. Estou entendendo o que é avaliação tradicional, aquela sozinho, fazendo, para o aluno e o professor avaliar o que ele realmente conseguiu fazer. O professor tem que saber, o que ele está fazendo individualmente. Quando ele tem a ajuda do amigo ou a minha ajuda, ele foi até certo ponto, mas depois ele teve uma intervenção. Agora, quando ele está sozinho, ele não vai ter essa intervenção e também para a vida aí fora. A gente não pode esquecer que tudo tem prova. Se ele quiser continuar os estudos, tem até mesmo concurso de bolsas, que os alunos da 8ª série[2] falam, tem as avaliações externas[3]. As avaliações externas que eles terão que fazer, vão estar sozinhos, sem nenhuma ajuda, agora é uma parte mais burocrática, pedagogicamente tem que ter um momento em que ele tem que se avaliar e o professor avaliá-lo individualmente, também.

Alguns estudos tratam da importância de se avaliar o desenvolvimento escolar dos alunos, o senhor também acha importante? Por quê? Como faz a avaliação? Qual o foco? Nível de aprendizagem, raciocínio?

Bom, a importância de avaliar. Tem que ter avaliação, porque eu avalio continuamente, não vou lá, chego ao final do bimestre dou uma prova e falo: "Não, essa prova é minha avaliação!", "Ah! Ele fez um trabalho, então ele está avaliado". Avaliação a gente faz todos os dias, todas as aulas e com o tempo, passa um mês, dois meses, você já tem uma ideia, um panorama daquele aluno. Depois, você vai comprovar por meio dos registros, tem que ter um registro para isso. Mas, conta o nível de aprendizagem, raciocínio, postura do aluno na sala de aula, o comportamento, desenvolvimento social, tudo isso é de extrema importância, tanto para a formação dos conteúdos que ele vai precisar, quanto para a vida, para profissão que ele vai ter.

[2] Atual 9° ano do ensino fundamental.
[3] Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP); Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Prova Brasil.

Como avaliar o que o aluno aprendeu? É possível avaliar o que cada aluno aprendeu por meio de uma prova?

Por meio de uma prova só não, que cada aluno aprendeu eu tenho que questionar os alunos de outras maneiras. Como já falei, tem outros meios, só por meio da prova não. Muitas vezes a gente fala: "A prova é injusta", "No dia da prova deu branco" ou "Eu fui fazer o vestibular e naquele dia não estava bem", mas é aquele dia que você tinha. Então, as provas externas que a gente recebe aqui, conversamos bastante com os alunos. Quando é prova de múltipla escolha não tem meio certo, eles vão ter que estar acostumado com isso. Muitas vezes eu não concordo, eu falo para eles: "Você faz, deixa ali". Quando eu dou algumas questões de múltipla escolha, "Deixa até onde você fez porque aqui ainda eu vou te dar um meio certo". Mesmo que a prova seja de múltipla escolha, a gente está aqui para explicar, para entender, para estudar, mas você tem que estar ciente que vai ter provas externas que vai ser aquele dia e você vai ter que fazer, se empenhar o máximo, se preparar o máximo para aquele dia.

Mas, não é só a prova que avalia. Ela é importante, lá fora é isso que vai ser cobrado, mas aqui na sala tem várias atividades que a gente pode desenvolver com o aluno, não só a prova para ver o que ele aprendeu. Esse bimestre uma aluna fez uma cirurgia e não pode vir, é um motivo, mas ela tem outras atividades? Como você avalia essa aluna? Ela fez todos os trabalhos? Na sala de aula como que é? Ela participa? Pronto! Eu não preciso dar prova para poder dar a média para aquela aluna, ela não é a decisiva, ela é um dos meios para isso. De um modo mais amplo, os alunos vão ter que estar cientes de que lá fora você vai prestar um concurso, ninguém sabe sua vida, se você participou, quantos trabalhos você fez, se você se dá bem com colegas. É aquela prova e aquela nota que você vai ter. Tem essa contradição aí.

Quando um aluno tem uma nota abaixo da média em provas, pela sua experiência, como isso afeta a participação do aluno nas próximas atividades?

Bom, o aluno primeiro tem que é reconhecer o que ele errou, reconhecer o erro, acho que esse é primeiro passo para ele poder avançar. Se ele não reconhece que errou ele vai continuar fazendo o mesmo, tendo as mesmas atitudes e não vai se empenhar em procurar melhorar. Acho que não inibe a participação, não! Primeiro ele tem que reconhecer que errou, procurar o professor, procurar os colegas. Lógico que, eu não sei se inibe ou fica desmotivado, pode ser outro termo, pode ficar desmotivado, lógico... Um aluno que vai muito bem, fica motivado para estudar ou ele tem facilidade também para estudar para outra prova. Mas, ele tem que querer e o professor estar motivando também, mostrar para ele "Olha você

fez isso, isso e isso. Você faltou tais dias, o que você fez, o que você não fez, por que não fez?", questionar o aluno, avaliar o aluno nesse sentido, quando ele tiver uma nota baixa. Lógico que ele não vai se sentir motivado para fazer a próxima, mas você tem que mostrar que ele é capaz, aí tem o professor que deve estar motivando isso.

O que o professor pensa sobre o SARESP?

Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Bom, é uma avaliação externa, os professores não participam da elaboração dessas provas. De uns anos para cá, de 2008, se não me engano, não ficamos com as provas, eles terminam as provas, recolhem e mandam, eu não vejo as questões da prova. Eu gostaria para fazer a correção pelo menos, eu gosto de fazer a correção da avaliação com eles. Quando eles fazem as avaliações, fugindo um pouquinho, eu entrego a prova, deixo fazer a correção da avaliação, ver onde você errou, aí eles vão lá procurar. Se não encontrou, não sabe, lógico, que eu vou intervir. Então essas provas são... Isso eu vejo como um ponto negativo, ou seja, eles mandam embora as provas e a gente não fica sabendo, nem na internet mais eles estão divulgando, a não ser que alguém consiga. Mas é uma avaliação externa, eu acho importante. É importante como eu já disse anteriormente, eles têm que estar cientes que existem provas, fora da escola, nesse estilo, e que eles têm que ter um comportamento de gabarito, prova de múltipla escolha. Não é uma prova que os professores elaboraram, é uma prova para eles serem avaliados de um modo diferente do que a gente está fazendo na sala de aula. Mas é o que vem depois dessa prova, fazer um levantamento dos dados, das notas dos alunos, desempenho, falar que essa prova determina se a escola é boa ou não, se os alunos são bons ou não, isso eu não concordo, tem que ter muitas avaliações, muitas outras atividades por de trás disso, não é o SARESP que vai determinar se o aluno tem um bom desempenho em tal disciplina ou a escola no geral. Como eu falei anteriormente, os professores não são chamados para elaborar, essas questões vêm prontas. A gente agora não está vendo nem as provas, como que eu posso afirmar que aquela prova realmente veio para avaliar aquele aluno ou a escola de um modo adequado à realidade daquela escola? Então, é assim eu acho importante, mas ela não é o suficiente.

Você já analisou as questões de matemática?

Sim, já, de 2008 ou 2009, se não estou enganado. Nós não ficamos mais com as provas, então não tem como eu falar, a Secretaria da Educação fornece, para a escola, um relatório com o resultado do desempenho do Estado, das escolas, nesse relatório têm algumas questões dos anos anteriores. Então, esse ano a gente vai receber do ano passado, algumas

questões para a gente analisar. A gente tem algumas convocações, algumas oficinas com professores de outras escolas onde nós fazemos toda análise de algumas questões, a prova inteirinha só anteriormente a 2008, e então fazemos as análises das questões e também comenta se a questão foi adequada ou não àquela série, isso é feito nas reuniões.

Mas o senhor foi chamado lá para analisar?

A gente é chamado. O ano passado teve um dia inteirinho. Isso eles fazem com outras disciplinas também que caíram no último SARESP. Nós tivemos reunião com os supervisores de ensino e, nessa reunião, foram alguns professores, daqui fui eu e outra professora, de outras escolas também. Então a gente ficou o dia inteiro analisando algumas questões do SARESP e discutindo. Aí esse relatório, o supervisor leva para a Diretoria de Ensino e, acredito, que levem à Secretaria da Educação. Mas, depois, tem esse outro relatório final que a Secretaria da Educação manda pra gente estar analisando. Mas, assim, essa análise qualitativa mesmo é feita, só que com poucas questões. O que é dada muito ênfase é a análise quantitativa, "a escola tal atingiu a meta tal, a escola tal atingiu a meta tal", isso eu acho um pouco forte, mas a gente analisa, sim, as questões.

Essas poucas questões que o professor falou que tem acesso... O professor consegue usar em adaptação assim, na sua sala? Na prova?

Sim, porque eles elaboram a prova de acordo com o currículo, o conteúdo e o material, porque como é pelo Estado de São Paulo, o Estado de São Paulo agora tem esse material, essas apostilas todas, então eles têm que fazer tudo amarrado ali, é aplicado desse material. Lógico, não vão ter questões iguais. Lógico que eles não vão fazer isso, mas o conteúdo é o mesmo e a gente adapta. A gente faz agora, no segundo semestre, simulados com os alunos, das turmas que vão fazer o SARESP. A gente elabora simulados com as questões que temos ou a gente reelabora, para eles estarem trabalhando com isso, e fica só nisso, nesses simulados, até porque, têm alunos que vão fazer outros cursos, que terminam a 8ª série e vão fazer alguma escola técnica ou vão fazer outros cursos, então a gente tem que estar trabalhando também outras coisas.

Acho que é isso. Se o senhor quer falar mais alguma coisa, pode ficar à vontade.

Esta daqui? Não sei se você esqueceu, "Você utiliza as provas escritas por imposição, falta de métodos, ou por que acredita nelas?" Vocês falaram? Não?[4] Tem uma que eu acho

[4] O professor Marcos se referiu a uma quetão do roteiro.

que você falou. Existe alguma justificativa pedagógica para a aplicação de prova? Eu acho que tem a ver com essa questão. Pela LDB[5], uma prova por bimestre a gente tem que dar, isso é por Lei. Agora, se o professor dá, se não dá... Mas é o que eu falo, tem bimestre que até dá para a gente dar mais que uma avaliação, dependendo da turma, da sala. Uma sala que rende mais, a gente pode estar avaliando mais, então uma prova a gente faz, não é por imposição, é por lei. Mas por falta de método, não, porque você pode dar a prova e ter outras atividades também e, lógico que elas são importantes. A prova é um meio importante de avaliar. Aqui, especificamente a prova escrita?

***Sim, isso*.**

É, a prova é importante. Não é por imposição não, é por importância, não só por lei porque é importante. Agora tem salas, como eu estou com uma de Recuperação Intensiva[6], não sei se vocês estão sabendo, têm escolas, nem todas, que se propuseram a ter uma sala de Recuperação Intensiva. É uma sala com vinte alunos, os alunos com baixo desempenho, dificuldade de aprendizagem mesmo. Não são alunos que tem laudos com alguma deficiência, são alunos que têm dificuldade mesmo. Essa sala, prova escrita mesmo, a tradicional, é mais complicado, então eu tenho que trabalhar com outros tipos de atividade para conseguir chegar nessa avaliação, o caminho para avaliar vai ser diferente da outra sala, então, não dá para avaliar igualmente todas as salas. Tem que buscar outros métodos, outra metodologia para estar avaliando, aí é assim, têm casos mais extremos, igual a essa sala. Não dá para chegar assim "Oh! Tem uma prova aqui oh! Múltipla escolha" porque são alunos que têm dificuldade de leitura, alunos que para ler um parágrafo leva muito tempo, então tem que fazer um prova muito bem feita de acordo com o aluno.

Bom é só isso! Obrigada!

---

[5] Lei 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996, que se encontra em vigor desde sua publicação em 23 de dezembro do referido ano. Por ser a principal lei da educação no país, ela é também chamada de lei magna da educação nacional. Artigo 24, parágrafo V, a verificação do rendimento escolar observará o seguinte critério: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

[6] A Resolução SEE/SP nº 02, de 12 de janeiro de 2012, dispõe sobre mecanismo de apoio escolar aos alunos do Ensino Fundamental e Médio da rede pública estadual. De acordo com o Artigo 7º dessa resolução, a Recuperação Intensiva caracteriza-se como mecanismo de recuperação pedagógica centrada na promoção da aprendizagem do aluno, mediante atividades de ensino diferenciadas e superação das defasagens de aprendizagem diagnosticadas pelos professores. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos /02_12.HTM?Time=4/>. Acesso em: 16 jan. 2014.

9.5.4) Entrevista de Noemi e Tiago com a professora Carla Regina Riani Hilsdorf Saullo

A entrevistada foi escolhida por ser uma profissional na área de educação especial e ter muita experiência. O contato com ela se deu por e-mail e ela gentilmente dispôs-se a colaborar com o trabalho. A princípio, ela pediu que fizéssemos a entrevista na quinta-feira, dia 21 de junho de 2012, por volta das 17h e 30. Como nossa resposta foi tardia, ela não sabia se estava combinado ou não, e veio para uma outra reunião no departamento de Matemática da Unesp/Rio Claro, às 18h. Quando nos encontrou, aceitou fazer a entrevista naquele horário, sem problemas.

A entrevista aconteceu, então, no departamento de Matemática, na sala de reuniões da Pós-graduação em Educação Matemática.

Durante a sua fala percebemos o quanto ela conhecia sobre o assunto abordado. Logo, respondeu com muita clareza às nossas perguntas.

Algo que nos surpreendeu foi o fato da cidade de Rio Claro ter uma boa estrutura para atender crianças especiais no ensino regular.

Textualização da entrevista com Carla Regina Riani Hilsdorf Saullo

Gostaríamos de saber um pouco sobre você: nome, onde trabalha, formação...

Meu nome é Carla Regina Riani Hilsdorf Saullo. Atualmente, eu desempenho três funções profissionais: sou professora da sala de recursos de uma escola municipal, onde faço atendimento educacional especializado às crianças com deficiência; sou pedagoga em um centro de reabilitação infantil, onde atendo crianças com deficiência; e também sou professora da pós-graduação de dois cursos da Faculdade ASSER[1] (curso de Psicopedagogia e curso de Atendimento Educacional Especializado). Tenho 43 anos, há 20 trabalho com crianças com deficiência, mas há 23 anos atuo na Educação. Fiz o curso de Magistério[2], na época podia escolher em vez do Ensino Médio o curso de Magistério. Em seguida, entrei na Pedagogia e depois, durante esses 20 anos, fui fazendo algumas especializações. A minha primeira

[1] Associação de Escolas Reunidas – Centro Universitário de Rio Claro/SP.

[2] No Brasil, a habilitação para o Magistério é obtida dentro do segundo grau, Magistério em nível médio. Até 2012, os professores que obtiveram formação em Nível Médio (antigo curso) poderão exercer a profissão para estudantes de Educação Infantil e do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Atualmente, o curso em nível superior, que se equipara ao Magistério é a Pedagogia que, na modalidade Licenciatura Curta, habilita o profissional a atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e, na modalidade Licenciatura Plena, habilita também para as funções de gestão escolar, por exemplo: coordenação, direção e supervisão. Contudo, atualmente é mais comum nas universidades apenas a oferta da Licenciatura Plena. Ainda há Licenciaturas Especiais, de curta duração, voltadas para os educadores já habilitados pelos cursos pedagógicos ou em exercício da profissão, mas sem as devidas habilitações de nível superior que passaram a ser exigidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 1996.

especialização foi aqui na Unesp, no Departamento de Matemática, em Educação Matemática[3]. Depois eu fiz Educação e Reabilitação de Surdos, na Unicamp[4]. Também, Psicopedagogia e Atendimento Educacional Especializado na Unesp em Marília, tenho essas quatro especializações.

Atualmente, estou fazendo mestrado em Educação Matemática com uma pesquisa voltada para aprendizagem de matemática por crianças com deficiências. Isso é um pouco da minha trajetória profissional.

Você costuma buscar informações acerca do tipo de deficiência dos seus alunos?

Muito. Além dessas formações que eu busco, tem os cursos rápidos que a Secretaria de Educação ou que o Centro de Reabilitação oferece. A gente vai pela Fundação Municipal de Saúde na AACD[5] em São Paulo, na ADEFAV[6] e muitos outros cursos menores do que essas especializações que eu falei para vocês. Fora isso, a gente recorre muito à internet. Então, por exemplo, cada criança que aparece com um laudo novo dentro do Princesa Vitória[7], com uma síndrome nova que a gente nunca trabalhou, a primeira busca é na internet para ver do que se trata, qual que é o prognóstico, o que a gente espera daquela criança, quais os cuidados que a gente deve ter. A primeira busca acaba sendo via internet, depois a gente vai fazer curso**.**

Você trabalha no Princesa Victória há 20 anos?

Sim, lá é onde eu estou há mais tempo, 20 anos. Antes disso, eu trabalhei com educação regular. Logo que eu terminei o Magistério eu, como muitas professoras, comecei a vida profissional dando aula eventual em escolas; quando a professora faltava, eles ligavam e eu ia substituir. Isso aconteceu assim que eu terminei o Magistério, com 18 anos. Já no primeiro ano do curso de Pedagogia, eu ministrava bastante aula. Depois, eu cheguei a trabalhar em uma escola particular de Educação Infantil, trabalhei com maternal e com todas as séries da Educação Infantil. Ingressei no Estado onde fiquei alguns anos. Essa experiência

[3] Sob orientação da Professora Miriam Godoy Penteado da Silva.
[4] Universidade Estadual de Campinas.
[5] Associação de Assistência à Criança Deficiente.
[6] A ADEFAV, inicialmente nomeada como Associação para Deficientes da Audio Visão, hoje chamada Centro de Recursos em Deficiência Múltipla Surdocegueira e Deficiência Visual, é destinada à educação, habilitação e reabilitação de pessoas com deficiência múltipla, surdocegueira e deficiência visual. Fundada em 1983, hoje a ADEFAV é uma entidade reconhecida no terceiro setor e além do atendimento direto a pessoas com deficiências, atua fortemente na capacitação e formação de profissionais, bem como orientação e capacitação de famílias.
[7] Centro de Habilitação Infantil Princesa Vitória, mantida pela Fundação Municipal de Saúde e parceiros da Apachi-PV (Associação de Pais e Amigos do Centro de Habilitação Infantil Princesa Vitória) de Rio Claro/SP. O Centro atende crianças e adolescentes de 0 a 14 anos que sejam portadores de deficiência física, visual, auditiva, com má-formação labiopalatal, com múltiplas deficiências ou que apresentam atraso no desenvolvimento neuropsicomotor.

que tive com as crianças do ensino regular, foi muito importante para eu ter base para trabalhar com a criança com deficiência, porque me proporcionou o conhecimento do desenvolvimento normal. Trabalhei com criança de dois, três, quatro anos e depois com as de primeiro, segundo e terceiros anos (sete, oito e nove anos), então foi muito importante. Quando eu entrei no Princesa Victória, teve um tempo que foi concomitante: eu trabalhava com classe regular e trabalhava no Princesa Victória.

Depois de um tempo, eu exonerei do Estado e fiquei só no Princesa Victória por alguns anos e agora, desde 2010, estou dentro de uma escola de novo, mas em outro formato que é o da sala de recursos multifuncional[8].

Você falou que trabalha em uma sala de recursos. É do Princesa Victória ou de outra escola?

É em uma escola municipal, no Princesa Victória eu tenho uma sala de atendimento e têm os espaços que a gente usa para atender. É diferente, porque lá é um órgão da saúde, então tem uma equipe multidisciplinar, tem terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, psicólogo, tem um grupo. Já a escola Sérgio Hernani Fitipaldi[9] é uma escola de primeiro ao quinto ano e, à noite, tem EJA[10] (do primeiro ao nono ano). Nos três períodos, nessas duas modalidades que a escola oferece, têm 22 alunos com laudo sendo atendidos na sala de recursos. Então eles vão para a sala de recursos no período oposto, uma ou duas vezes por semana, por uma ou duas horas, dependendo da necessidade de cada um. Individual, em grupo, monto horários de atendimento, o qual, eu vou dando suporte pra eles, para as dificuldades que eles têm e ao mesmo tempo fazendo contato com os professores do ensino regular da classe deles, no

[8] A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns da rede pública de ensino atende a necessidade histórica da educação brasileira de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva à escolarização. A construção de políticas públicas inclusivas, de acesso aos serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade nas escolas regulares, eliminam a discriminação e a segregação, superando o modelo de escolas e classes especiais. Nessa perspectiva, os sistemas de ensino modificam sua organização, assegurando aos alunos público alvo da educação especial a matrícula nas classes comuns e a oferta do atendimento educacional especializado, previsto no projeto político pedagógico da escola. A educação inclusiva é um direito assegurado na Constituição Federal para todos os alunos e a efetivação desse direito deve ser cumprido pelas redes de ensino, sem nenhum tipo de distinção. Assim, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais constitui uma medida estruturante para a consolidação de um sistema educacional inclusivo que possibilite garantir uma educação de qualidade.
Ministério da Educação. Manual de Orientação: Programa de Implementação de Sala de Recursos Multifuncionais. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D9936%26Itemid%3D&ei=5eZVUIHWIIis8QSEs4CgDQ&usg=AFQjCNEthWL4VRUc1pbDM2oKkxDvdpbGGw&sig2=e8zJpyIPhZ2jJn7PgwW4og>. Acesso em: 16 set. 2012.
[9] Escola Municipal Dr. Sérgio Hernani Fitipaldi – Rio Claro/SP.
[10] Educação de Jovens e Adultos.

sentido de falar que para uma criança de baixa visão é necessário que tudo o que você for entregar em impresso para ela ler, entregue na letra Arial, negrito, no número "tal". Então a professora já sabe o que fazer. Outro exemplo, "Olha, quando você for usar um livro didático, use essa lupa".

Existem alguns recursos que são da sala, que eu cedo para as professoras como empréstimo. Ela fica durante o ano com aquele recurso, no final do ano ela me devolve. Aí, no ano seguinte, eu empresto para a professora daquela criança novamente.

Você é especialista nessa área, então você não trabalha na sala de aula?

É exatamente assim que a gente é chamada, especialista em Educação Especial, que dá suporte para equipe e para os alunos.

Como foi o seu primeiro contato com crianças especiais? Foi em uma escola regular?

Foi muito legal. Eu estava aqui, na especialização, fazendo uma pesquisa com a Linguagem Logo de computador[11]**,** e a minha pesquisa era com duas crianças normais que a gente fez contato no Marasca[12]. Eram crianças de quarta série, na época, e eles vinham aqui para a Unesp, usavam o computador, a linguagem Logo. E paralelo a isso, nessa mesma época, essa linguagem estava sendo muito comentada no sentido de ter um efeito muito positivo com crianças com deficiências. O diretor clínico do Princesa Victória, na época, me chamou porque o Princesa Victória tinha recebido um computador naquela época. Vocês não tem noção! Há 20 anos atrás ninguém tinha computador! Então, a Suécia comprou um computador para o centro de reabilitação infantil e ninguém sabia usar. O diretor se informou, ficou sabendo que eu sabia usar o computador e a linguagem Logo, então me pediu que fizesse um trabalho voluntário. Fiquei um tempo sendo voluntária, ensinando os profissionais da equipe. E, assim que abriu a possibilidade (prova seletiva, concurso), comecei a trabalhar lá. Eu que fui procurada para trabalhar com crianças com deficiência. Mesmo na minha

[11] Linguagem Logo: Logo é uma linguagem de programação interpretada, voltada principalmente para crianças, jovens e até adultos. É utilizada com grande sucesso como ferramenta de apoio ao ensino regular e por aprendizes em programação de computadores. O ambiente Logo tradicional envolve uma *tartaruga gráfica*, um robô pronto para responder aos comandos do usuário. No Brasil, algumas versões da linguagem foram "traduzidas" em suas palavras-chave e comandos. Logo é uma linguagem simples e poderosa. Simples, porque é fácil de aprender: pessoas alfabetizadas de qualquer idade podem programar em seu primeiro contato com ela (ao contrário de outras linguagens, permite que a pessoa programe sem necessitar que tenha muitos conhecimentos prévios). Poderosa, porque tem recursos sofisticados, que atendem às exigências de programadores experientes. Linguagem Logo. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Logo> <http://projetologo.webs.com/texto1.html>. Acesso em 16 set. 2012.

[12] Escola Estadual Profa. Heloisa Lemenhe Marasca – Rio Claro – SP.

formação de Magistério, de Pedagogia, eu não tinha tido contato com criança com deficiência, porque era muito segregado, eles ficavam apenas dentro das instituições, depois que começou a preocupação com a inclusão. O meu primeiro contato foi, então, lá no Princesa Victória, onde eu comecei muito curiosa, mesmo durante o tempo que eu estava lá ensinando um pouco a usar o computador, as terapeutas vinham com as crianças e eu procurava saber como elas trabalhavam com eles, qual era a deficiência, o que aconteceu e porque. Assim, comecei a ler e começaram a me passar alguns livros.

Os professores têm o auxílio de especialistas, mas você acha que eles estão preparados para trabalhar com crianças especiais?

Eu posso falar um pouco mais pela escola que eu estou trabalhando agora. A equipe de lá é muito preocupada, muito interessada. Quando a Secretaria[13] oferece cursos, eles se inscrevem para fazer, para aprender mais sobre os deficientes. Elas me procuram muito. Porém, todas falam que foi uma mudança muito grande, muito significativa a possibilidade de ter um especialista dentro da escola, pois elas tinham dúvidas, não sabiam o que fazer com a criança e, como o processo era muito burocrático, demorava a chegar, ou seja, tinha que fazer o contato com a Secretaria da Educação e, quando chegava, já tinha passado o ano letivo. Até porque, diferente do Princesa Victória, onde a criança fica anos, o ano, na escola regular, é o tempo letivo, então os professores tinham a preocupação de passar o ano sem saber como lidar com a criança. Ou seja, há uma preocupação, mas eles não se sentem preparados, sentem segurança de ter um especialista à disposição. Outra questão, mesmo que o professor tenha um ano, existem crianças com uma diversidade muito grande de problemas, tem criança com perda auditiva, tem criança com baixa visão, tem criança com uma baixíssima visão que é bem diferente do outro que é só uma baixa visão. Eu tenho duas crianças com Síndrome de Down[14], cerca de dez com deficiência intelectual[15], tenho um pouco de tudo.

---

[13] Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro/SP.

[14] Síndrome de Down ou Trissomia do cromossomo 21 é um distúrbio genético causado pela presença de um cromossomo 21 extra, total ou parcialmente. Recebe o nome em homenagem a John Langdon Down, médico britânico que descreveu a síndrome em 1862. A sua causa genética foi descoberta em 1958 pelo professor Jérôme Lejeune, que descobriu uma cópia extra do cromossomo 21. A síndrome é caracterizada por uma combinação de diferenças maiores e menores na estrutura corporal. Geralmente a síndrome de Down está associada a algumas dificuldades de habilidade cognitiva e desenvolvimento físico, assim como de aparência facial. A síndrome de Down é geralmente identificada no nascimento. Pessoas com síndrome de Down podem ter uma habilidade cognitiva abaixo da média, geralmente variando de retardo mental leve a moderado. Um pequeno número de afetados possui retardo mental profundo. É o distúrbio genético mais comum, estimado em 1 a cada 800 ou 1000 nascimentos. Síndrome de Down, disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Síndrome_de_Down>. Acesso em: 16 set. 2012.

[15] Deficiência intelectual ou atraso mental é um termo que se usa quando uma pessoa apresenta certas limitações no seu funcionamento mental e no desempenho de tarefas como as de comunicação, cuidado pessoal e de

Isso na escola regular?

É, na escola regular. E aí, o que acontece? Vamos supor que em um ano, uma delas está com a criança de perda auditiva, você passa as orientações específicas para ela. No outro ano, ela pega o de baixa visão, que a orientação é completamente outra. Então, a cada ano há uma novidade, por exemplo, tem criança que convulsiona, criança que não convulsiona. Então, elas sentem muita segurança no fato de ter especialista na escola.

Você acha que deve haver uma formação relacionada a alunos especiais? Tanto no curso de Pedagogia como nas demais licenciaturas?

Posso falar por todas as escolas daqui de Rio Claro. Os profissionais tiveram a formação em uma época em que esse assunto específico sobre as deficiências e sobre a inclusão não fazia parte da grade curricular da Pedagogia, hoje faz parte. Eu posso dizer, pela grade curricular da faculdade ASSER, da Pedagogia de lá, há dois módulos diferentes: um falando sobre inclusão, outro falando sobre a educação especial, e aí, um terceiro semestre, em que elas aprendem Libras, que é a Língua Brasileira de Sinais, que é a forma de comunicação com surdos. Então, hoje a formação, eu acho que fala muito mais na graduação do que falava há pouquíssimo tempo atrás, alguns anos atrás não se falavam nada. Fazer Pedagogia era como se fosse uma coisa à parte da questão da deficiência, hoje não. Hoje, faz parte daquele contexto, todos saem do curso sabendo que nas salas vão encontrar a diversidade, que na sala vai ter criança de tudo o que é jeito, de tudo que é nível! Não tem mais aquela visão homogeneísta que tinha há um tempo. Mas, as que estão atualmente no mercado de trabalho ainda vêm dessa formação. Então, por isso que elas se assustam um pouco mais. Muitas delas não tiveram contato e algumas ainda falam assim: "Ai, meu Deus! Não sei como é que vai ser o dia em que na minha classe acontecer de ter uma criança... Eu não vou saber o que fazer".

Na maioria das escolas, aqui em Rio Claro, os professores têm especialistas para ajudá-los ou é bem raro?

---

relacionamento social. Estas limitações provocam uma maior lentidão na aprendizagem e no desenvolvimento dessas pessoas. As crianças com atraso cognitivo podem precisar de mais tempo para aprender a falar, a caminhar e a aprender as competências necessárias para cuidar de si, tal como vestir-se ou comer com autonomia. É natural que enfrentem dificuldades na escola. No entanto, aprenderão, mas necessitarão de mais tempo. É possível que algumas crianças não consigam aprender algumas coisas como qualquer pessoa que também não consegue aprender tudo. ALMEIDA, Marina da Silveira Rodrigues. **O que é Deficiência Intelectual ou Atraso Cognitivo?** Disponível em: <http://inclusaobrasil.blogspot.com.br/2007/10/o-que-deficincia-intelectual-ou-atraso.html>. Acesso em: 16 set. 2012.

A sala de recursos é regional, ela fica dentro de uma escola determinada, mas é responsável pelas escolas do entorno. Têm algumas, por exemplo, um CEMI[16], como a creche do 0 a 3 anos, que fica próximo, mas não é o mesmo prédio, perto tem uma escola de educação infantil que é para crianças de 3 a 6 anos, mas que também tem poucas salas de aula, não comportaria uma sala de recursos lá dentro. Então, o familiar traz as crianças de lá para serem atendidas na sala de recursos da outra escola. Assim, setorizado, o Município inteiro está coberto, ou seja, todas as escolas têm uma sala de recursos que é referência. Os responsáveis vão, identificam a criança com deficiência e tomam duas medidas: encaminhar para o Princesa Victória pra fazer a parte terapêutica, aquilo que não é da alçada da sala de recursos, e já identificar qual é a sala de recursos de referência. Então, a mãe, ao matricular, diz que a criança tem algum tipo de deficiência – muita criança até vem de outro Município, transferida – e, chegando essa informação, no mesmo momento já é comunicada qual é a sala de recursos de referência.

Como é a sala de recursos? Os materiais, a Secretaria de Educação...

Até convido vocês pra irem lá conhecer. Inicialmente, o MEC[17] envia, para a abertura da sala, várias coisas em termos de recursos e acessibilidade. Depois, fica por conta do Município, da APM[18] da escola, que compra outros objetos necessários. Recentemente, o MEC destinou para as salas de recursos já abertas (desde 2005), uma verba do PDDE[19]**,** do PDDE acessível[20], essa é uma verba que vem pro diretor administrar, mas que é específico pra acessibilidade dentro da escola. Então ele pode, por exemplo, reformar e fazer uma rampa onde só havia escada. Mas, grosso modo, quando o Município designa um espaço físico para fazer as salas, vem num kit pra poder montar a sala, como computadores. Na época que abriu a sala que eu trabalho, um dos recursos era uma TV enorme, cerca de 42 polegadas, que é usada como monitor de computador. Isso, para a criança de baixa visão é fantástico, porque ela amplia qualquer software, qualquer joguinho e permite que ela faça aquilo que uma criança desempenha facilmente no monitor pequenininho (a mãe de uma das crianças de baixa

[16] Centro de Educação Municipal Infantil.
[17] Ministério da Educação e Cultura.
[18] Associação de Pais e Mestres.
[19] Programa Dinheiro Direto na Escola.
[20] PDDE acessível significa "PDDE Escola acessível". O Programa Escola Acessível, da Secretaria de Educação Especial, busca adequar o espaço físico das escolas Estaduais e Municipais, a fim de promover acessibilidade nas redes públicas de ensino. O PDDE acessível é o recurso que as escolas recebem para realizar tal projeto. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=258&Itemid=826 >. Acesso em: 16 set. 2012.

visão está doida para comprar uma dessa para casa dela, porque ela tem o computador, mas o filho dela não consegue usar porque não enxerga o monitor).

Há também um kit de lupas; uma prancha inclinada para o aluno com baixa visão colocar livros, pois ele enxerga melhor por conta da luminosidade e de outras coisas; bastante jogos, bandinhas[21], um kit bandinha, material dourado, blocos lógicos e sólidos geométricos, entre outros. Os computadores, mesa, cadeira, armário, isso faz parte do kit básico, o restante vem sendo implementado aos poucos. Também vem um programa de computador que chama PCS[22]**,** é um programa de computador de comunicação alternativa, é super caro, o *BoardMaker* é um programa, que só é comercializado aqui no Brasil por um fornecedor do Rio Grande do Sul. Mas é um programa que é usado no mundo todo e toda sala recebe, como parte do kit, um PCS, tem bastante objetos.

Temos a colmeia, nós a chamamos de colmeia, que é uma placa acrílica que vem em cima do teclado, ela é vazadinha no lugar da tecla, porque tem algumas crianças que tem uma dificuldade motora e isso contém um pouco os dedos para as crianças não apertarem as teclas que elas não querem, ou disparar as teclas, assim elas chegam a apoiar o braço, por exemplo, em cima com o peso, com movimentos involuntários muitas vezes, para conseguir chegar à tecla. Se fizessem isso com o braço sem a colmeia dispararia muitas letras. Há ainda um mouse adaptado, que é um mouse com acionador de lados, assim, pra fazer um clique dois cliques. Não sei se eu estou esquecendo algum item.

Quando eles usam essa sala de recursos? Eles estão no ensino regular?

Estão no ensino regular, são alunos comuns. O atendimento na sala de recursos é feito no período oposto ao período de aula, a especialista monta os horários dela de acordo com a necessidade. O horário não é algo rígido, pelo menos aqui em Rio Claro é assim, do tipo tem que atender quatro vezes por semana ou tem que atender três ou tem que atender duas. Nós distribuímos na medida da necessidade da criança, no número de crianças, se é individual ou se é em grupo, você é quem vai organizando o que fazer. Eu mesmo tenho atendimentos individuais, a criança precisa de toda atenção, deixo a sala fechada e peço para ninguém interromper naquele horário, e têm crianças que estão em um nível de desenvolvimento tão

[21] Bandinhas é um kit de instrumentos musicais.

[22] PCS: Picture Communication Symbols, é um dos sistemas simbólicos mais utilizados em todo o mundo e foi criado em 1980 pela fonoaudióloga estadunidense Roxanna Mayer Johnson. No Brasil ele foi traduzido como Símbolos de Comunicação Pictórica e está disponível por meio do software Boardmaker. O PCS possui como características desenhos simples e claros, de fácil reconhecimento e adequados para usuários de qualquer idade, facilmente combináveis com outras figuras e fotos para a criação de recursos de comunicação individualizados, extremamente úteis para criação de atividades educacionais. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br /ca.html>. Acesso em: 16 set. 2012.

bom, que dá para trabalhar com grupos de quatro pessoas, e eles continuam mantendo a atenção, conseguem desempenhar a atividade, esse é o diferencial. Por exemplo, da sala de aula em que a professora não consegue chegar muito naquele aluno, porque a sala é muito lotada, com isso, conseguimos ensinar, instrumentalizar a criança, ensinar ela a usar um Material Dourado, por exemplo. Consequentemente, quando a professora vai trabalhar com o Material Dourado para a classe inteira, o aluno não fica perdido naquele monte de madeirinha ali sem saber o que significa aquilo, ele já viu, usou, propôs um jogo, manipulou, já entendeu a unidade, dezena, centena e, portanto, ele tem condição de acompanhar a sala de aula.

Você acha vantajoso para o aluno fazer parte desse ambiente regular da escola?

Com certeza, a inclusão é válida em todos os níveis para todas as deficiências, eu acho que a criança tem que estar no ensino regular, mas também acho importante ela ter oportunidade de ter contato com outras pessoas com deficiência. A gente sempre fala no Princesa Victória que, diferente da minha escola que tem 22 alunos, tem escolas que têm um ou dois deficientes, então o aluno é diferente da escola inteira e no universo daquela criança é a escola e a família naquele momento. Então, é assim, se ele não vai para o Princesa Victória, ele acha que é um estranho no ninho e pensa que é o diferente do mundo inteiro, ele tem essa visão egocêntrica. Por isso, é muito importante a oportunidade de, por exemplo, ele ir para o Princesa Victória fazer parte de um grupo lá, onde tem outras crianças com deficiência também. Mas lá, como na escola, são atendimentos, eles vão às escolas e, em alguns horários da semana, vão lá, fazem fisioterapia, passam na psicóloga e vêm na sala de atendimento da Pedagogia. Lá, eu prefiro muito trabalhar em grupos, porque como tem outras profissionais, como a psicóloga, para dar uma atenção individualizada, eu gosto muito de trabalhar em grupo, porque acho que é o momento deles verem a diferença dos outros: “Olha, eu tenho dificuldade aqui pra pintar porque minha mão é torta, mas ele não está enxergando”, “Olha, como ele está aproximando o papel. O outro não está escutando o que ela está falando, ela tem que ficar repetindo”, eles começam a perceber isso. Então, acho que é importantíssima a inclusão, não tenho uma sombra de dúvida, porém, o contato com os pares também é.

Sobre o laudo, como funciona, demora-se muito para fazer?

Isso é complicado, muito complicado. A deficiência intelectual pura não é atendida no Princesa Victória, porque, entendeu-se na formação da instituição que deficiência intelectual não era de alçada da saúde, então, isso é uma coisa que não mudou. Aqui, no município, a criança que tem qualquer deficiência física, auditiva todos os níveis, visual de qualquer

gênero: baixa visão, cegueira, deficiências múltiplas, que tem deficiência física e auditiva, por exemplo, ou física visual e mental, toda essa clientela é atendida no Princesa Victória e aí o laudo é feito lá, a equipe terapêutica fornece a avaliação. Porém, a criança com deficiência intelectual, que é aquela criança que não tem uma deficiência visível, ele escuta bem, enxerga bem, não tem como encaminhá-la para o Princesa Victória porque não tem nem argumentos para falar dela, porém você suspeita de uma deficiência intelectual. A deficiência intelectual não é aparente, ela depende da avaliação de uma psicóloga que tem a formação para aplicação de testes, os testes padronizados que dão um escore (escala, pontuação), em que ela lauda. A psicóloga é a única profissional que pode fazer isso. Se essa criança tem uma deficiência intelectual, então ela passa a ser cliente da sala de recursos do atendimento educacional especializado e passa a fazer parte da lei de cotas da empregabilidade, a qual as empresas têm que destinar uma quantidade de empregos para as pessoas com deficiência. Mas, muito dos deficientes intelectuais são julgados nas empresas como funcionários preguiçosos, aquele que erra tudo. Com o laudo vai ter alguém para ajudar, para ensinar tudo, até que ele consiga desempenhar aquela função sozinho, mesmo assim ele vai levar mais tempo do que um funcionário novo, que tem um cognitivo normal.

Eu brigo muito pela necessidade de serem identificadas as pessoas, os alunos, com deficiência intelectual, porque historicamente eu cheguei a ouvir isso dentro da escola que eu trabalhava, logo no primeiro ano. Ouvi dizer: “Ela não faz porque ela é preguiçosa” e disse que ela não era preguiçosa e punha a mão no fogo se essa menina não tivesse deficiência intelectual. Teve muito trabalho até que eu conseguisse que ela fizesse a testagem de nível, o resultado foi uma perda moderada. Então, é muito diferente essa criança ter um cognitivo, um QI[23] de 55, ou ela ser preguiçosa, quando comparado com os outros da mesma idade, então acaba marginalizando de outra forma, é pior do que falar que ela tem deficiência intelectual, e por isso demora mais para pegar, para entender.

A Secretaria da Educação aqui de Rio Claro tem 25% da arrecadação do município que é destinada à educação. Isso é muito dinheiro. Então, se compra materiais, paga-se professores e cursos, mas não é possível. O tribunal de contas vetaria uma prestação de contas do município se aparecesse lá, por exemplo, ou dentro do quadro funcional, uma psicóloga ou

[23] Quociente de Inteligência (abreviado para QI, de uso geral) é uma medida obtida por meio de testes desenvolvidos para avaliar as capacidades cognitivas (inteligência) de um sujeito, em comparação ao seu grupo etário. A medida do QI é normalizada para que o seu valor médio seja de 100 e que tenha um determinado desvio-padrão, como 15. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Quociente_de_intelig%C3%AAncia>. Acesso em: 16 set. 2012.

que foi pago o laudo, pago para uma profissional fazer avaliação do nível laudo. Porque não pode, o tribunal de contas veta contas do município. Então, isso é complicado, porque a gente precisa de um profissional para estar laudando. Porém, a Secretaria da Educação não pode pagar, então alguns laudos que a gente conseguiu, foi por intermédio de um convênio. O CMDCA (Conselho Municipal da Criança e do Adolescente) recebe também uma verba federal para aplicar em projetos do município. Aplicou em um projeto que aconteceu durante um ano dentro da APAE[24], que recebia verba do conselho para pagar uma psicóloga e fazer essas testagens. Então, eu tive a comprovação de algumas crianças. Mas, aí o processo, você imagina, o município inteiro, sessenta e tantas escolas, de repente abre a possibilidade de avaliar crianças que você suspeita de deficiência? E lá vai tudo! Criança com dificuldades de aprendizagem foi um monte. Foi um volume muito grande, então por isso foi moroso o processo, teve criança que levou mais de um ano para conseguir. Agora, nós estamos em um momento muito complicado, porque estamos sem esse convênio de novo, foi uma verba, um projeto do CMDCA por um ano, e acabou! Não renovaram. Enfim, nós estamos com esse nó outra vez.

A Constituição fala que "é dever do Estado a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". O que você acha da importância dessa lei?

Isso, essa é a lei maior, todas as outras, a LDB[25] de 1996, também prevê isso. Todas as leis que vêm depois da Constituição, vêm exatamente a partir desse artigo da Constituição.

Eu vou falar, em geral, sobre todas as leis da Educação Especial, porque, a partir desse artigo da Constituição é que muitas outras leis foram feitas falando a mesma coisa: garantindo isso, garantindo aquilo, garantindo aquele outro. Eu acho que o Brasil é lindo em termos de lei, tem leis perfeitas. Porém, a gente ver acontecer de fato é que é o problema.

Aqui, no município de Rio Claro, por exemplo, a gente não pode se queixar no sentido de que, precisou de uma monitora, porque está previsto em lei e aquela criança tem uma dificuldade e precisa de uma monitora com ela da hora que entra na escola até a hora que sai, então tem três monitoras lá na escola, elas são contratadas, são efetivas, são concursadas e elas estão lá para trabalhar com as crianças com deficiência. Eu tenho algumas crianças que são muito graves, que precisam de alguém do lado delas o tempo todo. Porém, com relação às

[24] Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.
[25] Lei 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996, que se encontra em vigor desde sua publicação em 23 de dezembro do referido ano. Por ser a principal lei da educação no país, ela é também chamada de lei magna da educação nacional.

outras cidades da região, quando eu vou dar aula para minhas alunas da ASSER, elas me relatam como ocorre lá e eu falo: “Gente, mas está na lei, pede lá pra secretaria, para a Secretaria da Educação do seu município, a criança tem direito, não é? Vocês não vão estar pedindo nada a mais, a criança tem direito”. Eu bato nessa tecla com elas. “Mas, lá é diferente. Lá eles não contratam, lá eles falam que não tem dinheiro, tal e a criança fica jogada, porque a professora mal dá conta da criança, dos alunos, ela não sabe se ela serve a comida para a criança na hora do recreio, ou se ela... O que que ela faz?”. É o que elas me falam.

Essas três ajudantes vão à escola que tem criança especial ou elas já estão em todas?

São só três efetivas na escola onde eu trabalho. Por exemplo, de repente se tem uma escola que não tem nenhuma criança que precise de uma monitora, não haverá, mas é difícil. Vamos pensar que, às vezes, uma escola que tem dez alunos, uma escola que tem menos alunos, entre esses dez não tem nenhum muito grave, então eles vão contratar uma monitora que vai ficar rodando entre as necessidades dessas crianças. Às vezes, a criança precisa de uma orientação na hora de se servir, na hora da comida, tem uns que são meio danadinhos e que, de repente, inventam de sair correndo e o portão da escola está aberto. Então, o papel da monitora seria meio que ficar de olho na hora do recreio para não ter perigo da criança sair ou coisa do tipo, ou outros, o contrário, os maiores brigam. Então, a monitora fica de olho nesse sentido, porque a criança não tem como se defender, está na cadeira de rodas.

Então, dependendo da necessidade da criança, tem a orientação que a monitora recebe do que é para ela fazer. Se tiver dez alunos graves em uma escola, aqui em Rio Claro, possivelmente vai ter dez monitoras junto. Ou seja, não existe uma monitora para cada tantos, depende da necessidade daquela escola.

Tem escolas, que, por exemplo, têm muitas crianças com deficiência física, que dependem da troca, de ser alimentado na boca e isso é o que a monitora faz, por exemplo. Precisa trocar a fralda, precisa alimentar, precisa escovar os dentes dela, tudo isso é feito durante o período de aula. Da mesma forma que as crianças normais conseguem segurar a escova, a pasta na mão e escovar o seus dentinhos, muitas vezes a criança com deficiência não consegue, então, a monitora vai lá e escova os dentes dela. Depende muito, porque se eu tenho cinco ou seis em uma escola com essa dificuldade, eu preciso ter mais monitoras. Depende muito do tipo de clientela de cada escola.

No caso das escolas que não têm monitora, o aluno fica excluído?

Com certeza. Porque até essas pequenas coisas, fica "Como se faz?". A professora, entre orientar a fila para eles escovarem os dentes e para um não ficar passando pasta na cabeça do outro, esse tipo de coisa, não dá para ela controlar, ou ela orienta a classe, como um todo, ou ela vai escovar os dentes daquela criança. Então, precisa da monitora, percebe? E isso, aqui, é atendido sim, e como eu expliquei: dependendo da necessidade de cada escola.

Você acha que negligenciar o ensino para qualquer criança é um tipo de exclusão?

Com certeza, com certeza. Todos têm que ter direito à Educação.

Sobre os casos de bullying: "negros", "pobres", "gordinhos" que falam por aí, você já passou pela experiência desse tipo de exclusão?

Não. Nem na época que eu comecei a trabalhar, nem atualmente tenho visto muito essa dificuldade. Eu acho que as professoras lá da escola trabalham bem com a questão da diversidade. Mas, com relação à deficiência, sim, é uma coisa que me angustia muito, porque em 2012 não era mais para estar acontecendo, mas ainda acontece. A gente recebe mães lá no Princesa Victória que vêm no começo do ano dizendo: "Fui tentar colocar em escolas e não consegui", principalmente em particulares. "Eles falaram que não sabem atender 'esse tipo de criança', chamou meu filho de 'esse tipo'". São famílias que às vezes... Poxa! Estão procurando uma escola particular! O que a gente tem visto, é que nossas crianças estão sendo melhor atendidas na rede pública do que na particular. Então, a gente fala assim: "Onde você mora? Qual bairro? Olha, tal escola, assim, assim.... Tal criança nossa já passou por lá, tal outra criança já passou por lá, é uma excelente escola, vai procurar". Então, é uma coisa que a gente vê ainda hoje e isso não era mais para estar acontecendo.

A professora quer comentar alguma coisa que a gente não perguntou?

Eu já falei demais.

Agradecemos à professora pela entrevista. Nós podemos fazer uma transcrição da entrevista? E uma textualização? A ideia é a gente passar na íntegra tudo que foi dito aqui na entrevista, tanto as coisas que eles levantaram e as coisas que você disse. Com os vícios de linguagem e tudo mais, essa é a transcrição. E posteriormente a isso, tornar o discurso um pouco harmonioso: tirar esses vícios de linguagem, colocar o significado de algumas siglas em uma notinha de rodapé, essa é a textualização. Depois te daremos um retorno e você vê se está de acordo com isso, se gostaria de tirar ou de complementar alguma parte.

Você mesmo complementa. Se estiver de acordo, a gente pede que assine uma carta de cessão autorizando a publicação ou não da entrevista. No caso, a textualização da entrevista, você fica à vontade para fazer as alterações que julgar necessárias na entrevista.[26]

Está, tudo bem.

[26] Explicação feita pelo pesquisador Vinícius Sanches Tizzo, tendo em vista as combinações que não foram determinadas no primeiro contato com a professora.

9.5.5) Entrevista de Larissa e Lucas com o professor Valmir Rogério Torres[1]

Desde quando definimos o tema para nossa entrevista, já pensamos em entrevistar o professor Valmir Rogério Torres. Nosso pensamento foi guiado por vários fatores, dentre os quais destacam-se a facilidade de acesso a ele, sua experiência em diversas funções dentro da escola e sua disponibilidade em ajudar. O primeiro contato com o professor foi feito de maneira bem informal, quando lhe explicamos, sucintamente, os motivos da entrevista e a maneira como ela seria feita. Depois lhe entregamos a carta de apresentação e marcamos a entrevista, que ocorreu na manhã do dia 21 de junho de 2012, na Escola Estadual Marciano de Toledo Piza, onde Valmir atua como vice-diretor.

Textualização da entrevista com Valmir Rogério Torres

Gostaríamos que você se apresentasse como gostaria de aparecer na transcrição dessa entrevista. Diga seu nome, formação, idade, quando e onde começou sua carreira docente, escolas onde trabalha atualmente.

Meu nome é Valmir Rogério Torres, eu comecei a dar aula em 2000 e passei por inúmeras escolas nas cidades aqui da região: Rio Claro, Limeira, Ipeúna, Cordeirópolis, Santa Gertrudes. Aqui na escola Marciano já atuei como coordenador e atualmente estou na vice-direção. Também trabalho como professor de Matemática na escola Batista Leme[2]. Sou formado em Matemática e em Pedagogia pela Unesp.

Levando em consideração a sua experiência na área da educação, quais são as suas impressões sobre a questão da violência nas escolas?

Então, percebo que a violência vem aumentando bastante desde que comecei a dar aula. Acredito que isso é resultado até da criação deles, dos alunos. Os pais estão cada vez mais abandonando os filhos e sua vida escolar, eles não agem como se fosse sua obrigação acompanhar e verificar o que está acontecendo. Então, é isso que a gente mais sente falta dentro da escola: a presença dos pais e é claro que isso aumenta a violência, aumenta a criminalidade. Além desse abandono dos pais, existem outras coisas que a gente vê por aí que aumentam o nível de violência, por exemplo, a internet: eles começam uma briga lá, na internet, trazem para dentro da escola e aí a coisa continua.

---

[1] Textualização da entrevista concedida por Valmir Rogério Torres (vice-diretor e professor de escolas públicas) em 21 de junho de 2012 a Larissa Gonçalves e Lucas Briganti (graduandos da Licenciatura em Matemática)
[2] Colégio Estadual Professor João Batista Leme, localizado na cidade de Rio Claro/SP.

Em sua opinião, o que faz com que o aluno aja de maneira violenta?

Então, o que a gente percebe é que com esse abandono os alunos não têm perspectiva, não têm objetivo, não sabem onde querem chegar. Eles não têm orientação dos pais, não têm orientação nenhuma e, então, sobra para a escola desempenhar esse papel, além de todas as outras funções que ela já tem. Isso acaba sendo mal feito porque a obrigação de orientar é dos pais e assim os alunos acabam entrando mesmo nisso: entram nas drogas, entram na violência. E a gente sabe, quando os pais não acompanham, o final é esse mesmo: fica solto por aí, faz o que quer e aí vai entrar nas drogas, vai entrar na violência, vai ser um caminho fácil que não vai chegar a lugar nenhum.

Como você vê o bullying?

Coisa da moda. Na verdade, se a gente for olhar o *bullying* sempre aconteceu. É uma coisa natural que não matou ninguém até hoje! Mas de um tempo para cá isso vem entrando na moda e acho que deve se separar o que é *bullying* e o que é uma simples brincadeira. É claro que ninguém gosta de ser ofendido, ninguém gosta de ser xingado, também não pode ser ofendido e não pode ser xingado, mas também não é qualquer coisinha agora que é *bullying*, devemos saber identificar as coisas.

Quais os prejuízos que a violência escolar pode causar na aprendizagem dos alunos?

Todos! Uma escola que deixa que a violência entre dentro dela e permaneça não é uma escola que vai estar levando à aprendizagem, de forma alguma. Até porque, aprendizagem não é só o português, a matemática, a geografia, história, aprendizagem é o aluno sair daqui sabendo ser um cidadão. Então, se você considerar que o aluno vem para escola e tem que sair com essa formação de cidadão, a violência não pode estar presente lá. E se estiver, ela tem que ser tratada, tem que ser eliminada ali. E você tem que mostrar isso para o aluno, aqui dentro você não pode agir de forma violenta e aqui dentro você não vai agir dessa forma. Enfim, aí tem que trabalhar com os pais, tem que trabalhar com punições.

Em sua opinião, quais os motivos da dificuldade de acabar com a violência na escola?

Dificuldade de acabar com a violência? Mais uma vez volto na questão dos pais: quando a família não colabora, a coisa fica mais difícil. Mas, é claro que a escola também tem que tomar aquela posição: aqui dentro não! E se acontecer, a escola deve tomar as providências: pode ser suspensão, pode ser advertência, chamar o pai, mandar embora, qualquer coisa, mas as providências devem ser tomadas para que isso não aconteça, nem se

alastre. Mas eu acredito que a maior responsabilidade seja dos pais, que é a responsabilidade de educar, a responsabilidade de dar valores, ensinarem o que é certo e o que é errado.

As perguntas acabam caindo sempre na mesma questão, que é em relação à família...

Na verdade falta de família...

É, a próxima pergunta, você já até falou sobre isso: qual deve ser o recurso utilizado para que se tenha uma diminuição nos quadros de violência dentro da escola?

A gente usa todos esses artifícios, que são os que nós temos. Mas a gente entende que o começo do problema está lá na família, que não sabe ensinar o que é certo nem dar os valores certos. Chega uma hora que a gente percebe que nem os pais aguentam mais, muitos deles vêm aqui e falam: "Não sei mais o que fazer. Eu já fiz tudo que eu podia". Isso é triste de ouvir, porque imagine a posição da escola diante dessa situação. Se os pais não conseguem fazer mais nada, imagina a gente.

Essa próxima pergunta também vai cair mais ou menos nesse assunto. Qual a dificuldade da escola em prevenir atos de violência aqui dentro do estabelecimento?

Então, a gente até tenta, sempre que acontece alguma coisa a gente vai lá, identifica quem são os responsáveis e tenta tomar as medidas cabíveis, mas a dificuldade, de novo, é a família, o começo do problema é esse. Então, a gente tenta trabalhar, tem diversos projetos que buscam diminuir os índices de violência, também existe a ronda escolar, mas a dificuldade mesmo é a questão da família.

Valores...

Os valores deles mesmos.

Você conhece as punições previstas para o aluno que comete algum ato de violência dentro da escola?

Então, todas as prevenções estão no regimento da escola. Ele prevê quando o aluno tem que ser suspenso, quando tem que ser advertido, e a escola tem seus limites. O limite da escola é esse: suspender, advertir, chamar a família e conversar com o aluno. O que dá mais resultado é conversar com o aluno, porque você chega junto dele, explica para ele e aí a coisa funciona um pouquinho melhor. Mas é só isso que a gente pode fazer. Eu não posso fazer mais nada, quem tem que fazer são os pais.

Você enxerga alguma relação entre as formas de violência na escola e a maneira como se estrutura a sociedade atual?

Lógico! A gente vê que a escola é o reflexo da sociedade, se você tem uma sociedade violenta, a escola também vai ser violenta. Na verdade, a escola é a sociedade, ou é o futuro da sociedade, o que pode ser pior. Mas é lógico, o que acontece lá fora interfere aqui dentro, se lá está violento, aqui dentro também vai ser! Porque no fundo você está falando das mesmas pessoas, elas estão lá fora e estão aqui dentro, os pais das pessoas estão lá fora. Então, tudo isso gera violência mesmo e uma coisa está totalmente ligada à outra.

Você enxerga alguma relação entre a violência e o contexto geográfico, social, cultural e econômico do lugar onde a escola se encontra?

Sim. A gente percebe que, nas periferias, o índice de violência é maior, até pela falta de estudo, pela falta de conhecimento, pela falta de cultura. Então, é lógico que a violência lá vai ser maior, mas isso não significa que nos outros lugares não tenham violência. Tem e às vezes é até pior, mas o índice de violência na periferia em geral, com certeza, é maior, às vezes por falta de oportunidade mesmo. Você está lá onde a maioria só tem o crime, só acontece aquilo, não tem escolas, a escola não funciona. É muito mais difícil você trabalhar em periferia do que trabalhar em escolas centrais, muito mais difícil. Tem um índice de violência muito maior.

Vou fazer mais uma pergunta que não está aqui no roteiro, mas muito importante: você já vivenciou algum momento de violência? Como você se sentiu sobre isso?

Várias vezes! Em 2001, um aluno foi morto dentro da escola Chanceler[3]. Um aluno entrou na escola e deu um tiro no outro bem ali, às sete horas da manhã. É horrível! Eu dava aula em uma escola em Limeira também, uma vez acabou a energia e jogaram o inspetor de alunos escada abaixo. É um sentimento muito complicado. Acredito que qualquer um que presencie alguém sofrendo violência tem vontade de fazer alguma coisa, não só na sala de aula ou na escola. Mas é muito difícil fazer algo, o aluno está ali dando tiro no outro, você vai fazer o quê?

Ele está armado!

[3] Escola Estadual Chanceler Raul Fernandes, localizada na cidade de Rio Claro/SP.

Isso! Não é possível interferir nessa situação, mas acredito que a escola precisa trabalhar essas questões. Se a escola deixa a coisa acontecer, às vezes, algo pequeno aumenta ao ponto de se perder o controle. A escola tem que tomar muito cuidado para que isso não ocorra. Se acontecer algum ato de violência, deve se averiguar tudo: chame o aluno, chame os pais, aplique a punição adequada, porque, se você deixa passar um pouquinho, isso pode aumentar muito. Muitas escolas acabam perdendo o controle mesmo, e aí chega uma hora que não tem mais jeito. Então, o jeito é esse: aconteceu, vai lá, identifique tudo e verifique as medidas possíveis.

Como coordenador em uma escola e professor em outra, você sente alguma diferença de violência ou não?

Então, é que as escolas onde eu trabalho, aqui e o Batista Leme são escolas muito parecidas, então não tem essa diferença muito grande. Eu vejo que aqui e lá é quase a mesma coisa, nível social, tudo quase igual, então não sinto muito essa diferença. E na condição de vice-diretor e na condição de professor, fui coordenador aqui, agora estou na vice-direção, enfim, é lógico que as visões são um pouco diferentes. Como vice-diretor aqui, eu tenho contato com o público e vejo a escola toda, enquanto que lá, na minha condição de professor, eu tenho apenas três salas e, então, só conheço os meus alunos. Mas assim, de forma geral eu vejo que as escolas são bem parecidas, tanto aqui quanto lá.

Como professor, você já chegou a sentir medo, temor em alguma situação?

Então, para ser professor você não pode ter medo, se você tiver medo, a coisa fica bem pior, porque você não consegue, não aguenta. Quando eu comecei a dar aula, eu era extremamente novo e eu percebo que, no início, foi muito difícil, porque eu não estava acostumado com isso. Estava acostumado a conviver com pessoas bem educadas. Aí você chega lá, dá de cara com uma classe de quarenta alunos, é um choque mesmo! Mas, quando você vai trabalhando, você vai percebendo que tem que se impor, que você não pode deixar, não pode admitir que algumas coisas aconteçam. Então, você vai tendo essa postura que exige não ter medo. Se você tiver medo, se você recuar, o aluno vai perceber isso e ele vai abusar. Agora, se você enfrentar, normalmente o aluno recua, porque ele tem medo de você. Medo do quê? Eu não sei, mas existe alguma coisa que impede que ele te agrida. Você não pode permitir essa agressão, porque se você permitir também vai chegar em um ponto que é insustentável.

Mas, você então nunca sofreu nenhum tipo de violência?

Não, violência física não.

Mas, professores, colegas seus?

Tem professor que permite que isso aconteça. Se você permitir uma vez, duas vezes, três vezes, o aluno vai continuar fazendo. Demorou, também, para eu perceber isso, mas tem uma hora que você percebe: se agora eu não puser um ponto final então a coisa vai piorar. Você não pode admitir que o aluno lhe xingue. Se ele lhe xingar, você tem meios, você pode recorrer à direção, você pode pelo menos punir, porque se você não fizer isso ele vai perceber que ele pode lhe xingar a qualquer hora e, então, daqui a pouco, ele pode lhe bater, daqui um pouco ele pode fazer uma série de coisas. Então, você não pode permitir que comece, tem que já dar um basta ali. Geralmente, a gente está lidando com criança, com adolescente. Criança e adolescente não tem limite e isso é ainda pior se a família não impõe. Não tem limite em casa, na escola também não vai ter. Por isso, é importante não admitir que se inicie nunca qualquer movimento de violência contra você.

Muito obrigado pela entrevista.

Sempre que vocês precisarem...

9.5.6) Entrevista de Beatriz e Jane com o professor Flávio de Souza Coelho

Escolhemos esse tema em virtude de termos já em mente um professor para a entrevista. Este professor possui um conhecimento amplo e crítico sobre o tema. Porém, não conseguimos estabelecer uma data, conveniente, para nós e para o professor colaborador, em razão da proximidade do término da disciplina Política Educacional Brasileira.

Por essa razão, buscamos estabelecer contato com outro professor que também conhecia o tema que nos propomos trabalhar. O contato com o professor se deu pessoalmente e ele gentilmente, se dispôs a colaborar com o trabalho. A entrevista foi realizada no dia 26 de junho de 2012, por volta das 16 horas, na sala de Seminário Maior do departamento de Matemática da Unesp/Rio Claro.

Supomos que existem "falhas" da política perante a educação, isso nos aguçou a curiosidade em conhecer um pouco mais sobre a implementação das políticas educacionais.

Textualização da entrevista com Flávio de Souza Coelho

Gostaríamos que o senhor se apresentasse como gostaria de aparecer na transcrição desta entrevista. Nome, formação, idade, quando e onde começou sua carreira docente, escola onde trabalha atualmente.

Me chamo Flávio de Souza Coelho, sou formado no antigo curso chamado Ciências, que era uma modalidade muito comum na década de 1980, que habilitava professores para atuarem no ensino de Ciências Físicas e biológicas, para o primeiro grau e Matemática para primeiro grau e segundo graus. Tenho 45 anos e comecei minha carreira docente em 1987, quando estava no 3º ano da graduação em Ciências. Atualmente, trabalho em uma escola que pertence ao Sistema Colégio Militar do Brasil, no Colégio Militar de Juiz de Fora/MG.

Em sua opinião, qual o método de avaliação pode ser considerado o mais "honesto" para avaliar a educação pública? (Por exemplo: SARESP[1], Prova Brasil[2], ENEM[3])? Por quê?

[1] Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

[2] Prova Brasil e Saeb: O Sistema de Avaliação da Educação Básica é composto por duas avaliações complementares. A primeira denominada Aneb – Avaliação Nacional da Educação Básica – abrange de maneira amostral os estudantes das redes públicas e privadas do país, localizados na área rural e urbana e matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental e também no 3º do ensino médio. Nesses extratos, os resultados são apresentados para cada Unidade da Federação, Região e para o Brasil como um todo. A segunda denominada, Anresc – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – é aplicada censitariamente para alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. Nesse extrato, a prova recebe o nome de Prova

Então, vejo um problema aqui, na questão do que seja *honesto*, porque a honestidade para mim, vai se mostrar ou vai ser vista de acordo com o segmento que está olhando aquela avaliação. Então, por exemplo, para eu falar sobre o SARESP, sobre um nível de honestidade na prova do SARESP, para avaliar a educação pública, eu teria que primeiro estudar a fundo qual a proposta do SARESP, até porque, em princípio, ela já mostra que é uma avaliação que se destina ao estado de São Paulo, portanto, é um modo de se avaliar a educação pública. Se eu pensar na Prova Brasil, também é um modo, porque apesar de ela abranger o território nacional, eu teria que ver os elementos específicos dessa proposta, ainda que haja uma intenção de avaliar, no contexto do Brasil enquanto "nação", as competências e habilidades básicas dos alunos. E aqui, eu vejo também que vocês colocam um exemplo, o ENEM, que já é outra configuração de avaliação, que tem outros propósitos. O ENEM envolve inclusive escolha profissional, é uma avaliação que está cada vez mais substituindo os vestibulares.

Então, imagino que não teria a "mais honesta", acho que as avaliações, de um modo geral, têm uma proposta de se fazerem instrumentos honestos, enquanto um dispositivo para se pensar por onde anda a educação brasileira, a partir das falas dos alunos que ocupam esses níveis de ensino. Falas, no meu modo de compreender, mostram-se como dispositivos de reabertura temporal, que se materializam nas notas obtidas pelos alunos seja no ENEM, Prova Brasil, SARESP e outros. Então, eu não escolheria uma proposta mais honesta, acredito que haja uma honestidade implícita na proposta da avaliação, cada uma, claro, se destinando aos seus objetivos.

Aonde o senhor dá aula, atualmente, existem essas avaliações na Escola Militar? Ou existem outras avaliações?

Não, o Sistema Colégio Militar não tem uma avaliação própria, mas os alunos do Sistema Colégio Militar participam das avaliações em âmbito nacional, como o ENEM, mas a Prova Brasil não tem, porque lá não tem do primeiro ao quinto ano.

Fale um pouco, por favor, sobre as políticas de investimento na educação básica. Qual a sua opinião sobre essas políticas?

Brasil e oferece resultados por escola, município, Unidade da Federação e país, que também são utilizados no cálculo do Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. As avaliações que compõe o Saeb são realizadas a cada dois anos, quando são aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática, além de questionários socioeconômicos aos alunos participantes e à comunidade escolar. Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/> Acesso em: 17 set. 2012.

[3] Exame Nacional do Ensino Médio.

Nessa questão, eu me encontro em uma situação confortável, porque vou falar da instituição, reportando-me ao sistema no qual desempenho minhas funções e no qual estou empregado, tenho meu vínculo. Eu tenho uma situação muito confortável em termos de investimento na educação básica, o que não me isenta também de pensar um pouco e perceber, principalmente, que há problemas em termos de investimentos de educação básica, tanto no campo municipal, quanto na esfera estadual. Vou falar pelo estado de Minas, que é o estado onde moro. Vejo problemas, mas que não têm elementos muitos específicos, vejo problemas gerais. Por exemplo, salas superlotadas, professores em condições que, segundo suas falas, não são adequadas para o trabalho, com relação a material didático, com relação aos salários, programas de incentivo à capacitação, aperfeiçoamento e formação continuada. Até há alguns projetos, mas eles são muito tímidos. Existem, nas secretarias das superintendências de ensino, projetos de capacitação, mas normalmente eles são muito restritos. Por exemplo, atualmente, em Juiz de Fora, acontece um programa de capacitação para os professores de Língua Portuguesa da rede estadual, mas não são todos os professores que participam, não sei lhe dizer também quais são os critérios da escola.

Mas, no meu caso, trabalho há 14 anos na instituição e sempre houve investimento em todos os sentidos. Nós temos os materiais dos quais precisamos e se eu penso em planejar uma atividade, não tenho problemas materiais e nem humanos, porque posso movimentar, deslocar os alunos nos departamentos, nos locais existentes no colégio, como quadras, pátios e locais da cidade, eu transito com os alunos. E o número não é reduzido, mas é um número que considero legal de alunos, que é o número de vinte e cinco, isso facilita a gente desempenhar as atividades. Então, faço aqui uma comparação bem rasa. Quando eu ouço a minha esposa falar que ela trabalha com cinquenta alunos em uma sala da rede estadual, então vejo que há um descompasso, há um pensamento bem diferente entre os gestores. Quem gesta a educação básica em um âmbito federal, tem um pensamento voltado a algumas aspirações enquanto desejos, pois o ato “desejar” toma, para mim, um sentido no qual o gestor também se torna um ser “desejante”, e não apenas um aplicador de normas e recursos. Aspirações que, historicamente, os professores vêm colocando em suas pautas de reivindicações, tais como o número reduzido de alunos, material didático, etc, ao passo que há um colapso gritante nessas escolas estaduais, como a super lotação.

Ainda com relação ao investimento na educação básica, no que diz respeito à questão salarial, não podemos esconder isso, porque é uma preocupação. Para alguns, inclusive, preocupação primeira, e não vejo nenhum problema nisso, muitos falarem que seja uma preocupação primeira. No âmbito federal, nós temos um plano de cargos que nos acompanha.

Quando estava trabalhando na rede estadual, era pauta de reivindicação nossa, nos sindicatos, que se criasse um plano de carreira, de modo que houvesse uma valorização crescente, tanto horizontal, quanto vertical, nas carreiras do magistério. Na instituição onde trabalho atualmente, não é preciso fazer movimentos reivindicatórios, muito menos chegar em um movimento grevista, por exemplo, para colocar isso como palco de negociação, isso já é antecipado para nós, via ação governamental. Podemos pensar em outros investimentos também, com relação, por exemplo, às condições físicas dos prédios, aqui minha fala está sendo comparativa, mas é o modo como eu consigo falar sobre isso.

Trabalho em uma instituição constantemente em manutenção, tanto nas condições hidráulicas, elétricas quanto com relação à segurança, até porque trabalho em uma instituição militar, já tem uma segurança a priori. Segurança no sentido não só físico, mas de segurança estrutural, de arquitetura, segurança arquitetônica e isso se vê pelas manutenções. Eu entro em uma escola estadual, na semana passada eu entrei em uma escola estadual, a sensação que tive é que uma parede ia se deslocar naquele momento e cair em cima de mim ou de um aluno. A cidade tem uma condição atípica, em termos de clima, então, com paredes lotadas de bolor, apresentando alta infestação de fungos, pergunto como uma criança que apresenta uma dificuldade no aparelho respiratório consegue dar conta do que se propuser na sala de aula, com uma parede cheia de mofo, com paredes que quando não têm mofo, são pintadas com uma cor não muito adequada, uma cor muito escura, que me causou um ar de depressão, uma parede azul muito escura. Pensando nisso, deveria ter um estudo da arquitetura ou até mesmo de quem trabalha com ambiente, com decoração. Assim, quando eu falo de investimento "mesmo", a questão salarial e a questão de material didático, não são apenas o que deveriam receber atenção.

Parece-me que a rede estadual e, por extensão, a municipal, também resolveram em grande parte a questão do material, com a adoção do programa PNLD[4], que, ao meu ver, é uma política que ajuda bastante. Não resolve, pois tenho minhas concepções acerca do livro didático, mas já é um modo de fornecer o mínimo de material com o qual o professor possa trabalhar, mas ainda há sérios problemas. Nessa escola onde estive, o professor de Língua Portuguesa carrega vinte livros para trabalhar com a turma toda. Então o professor de um horário leva os livros para a sala, põe os alunos em dupla, recolhe os livros depois e guarda para que o outro professor que trabalha numa mesma série ou num mesmo ano utilize esse mesmo material. Então, eu não sei onde estão alguns problemas, porque há uma política

[4] Programa Nacional do Livro Didático.

voltada para isso, para distribuir material didático. Mas como, quanto, para quem, quem verifica isso? Eu acho que há muita coisa a ser vista.

Qual política implica na decisão de escolha de investimento no ensino restrito e prolongado? Exemplo: cursos técnicos (restrito) versus investimento do ensino universitário (prolongado).

Aqui vejo uma política que implica nessa decisão, uma política bem anterior aos dias atuais. E aqui volto lá no período ainda imperial, ou até antes, até mesmo na época de descobrimento, no período colonial. O que nós vivemos hoje, em termos de decisão, de escolha são reflexos desse período, de total abandono e total descaso com relação à educação. Para o brasileiro, penso que no momento atual cabem as duas políticas, tanto para cursos tecnológicos quanto para os cursos comuns, convencionais. Considero que o Brasil, dada a sua extensão expressiva, carece de todas as modalidades que têm que ser oferecidas, então o que vai decidir a escolha? Penso, portanto, que o país, as condições sociais, políticas, econômicas, históricas, já decidiram e têm que dar esse investimento por um bom tempo ainda.

Quem, para você, é um "marco" na educação e na política educacional? O que essa pessoa fez para ser lembrada?

Então, há vários nomes que eu poderia citar aqui. Quando falo na Cecília Meireles, uma educadora brasileira que não é citada nos trabalhos, em muitos trabalhos, mas em alguns ela já aparece, na história da educação. Por exemplo, conheço um trabalho, uma dissertação de mestrado e agora uma tese de doutorado que está em andamento, que aponta Cecília Meireles, como escritora de uma página no jornal, chamado, se não me engano, Correio de Notícias, página de um jornal do Rio de Janeiro, e nessa página ela falava sobre educação e, naquela época, ela já se preocupava com o que hoje se chama de educação inclusiva. Ela falava de inclusão da criança, do sistema educacional que deveria ser um espaço de inclusão, de inserção e não de exclusão. Mas, eu vou citar um grande educador para mim, um gestor, que é o Professor Darcy Ribeiro[5], por vários motivos. Um deles é que ele foi meu paraninfo de formatura, não porque ele foi meu paraninfo, mas porque no discurso de formatura, em 1988, o professor Darcy Ribeiro se mostrava, não preocupado, mas "ocupado" com a educação brasileira. Ou seja, "ocupar-se de" é significativo na medida em que o educador

[5] Darcy Ribeiro, antropólogo, escritor e político brasileiro conhecido por seu foco em relação aos índios e à educação no país.

inserido em uma realidade vive-a e fala com ela. É permeado pelos acontecimentos que se dão, não num passado morto, mas em uma temporalidade de si.

Então, é assim, falando em poucas palavras, o que Darcy significa em termos de marco na educação? Nós podemos pegar LDB[6], que é toda pautada no pensamento do professor Darcy Ribeiro, mas o que a LDB traz de importante então para a gente se lembrar de Darcy Ribeiro como marco da educação da política educacional? Acho que tudo. Vejo a lei como um todo, não dá para a gente falar tudo neste momento. Porém, o professor Darcy é bem lembrado, pelas letras que constituem essa legislação. Vou citar aqui a liberdade da concepção pedagógica que está na LDB. Então, apesar dos sistemas terem a sua proposta pedagógica, a lei, ela permite ao professor, ao educador, uma liberdade de concepção pedagógica, o que não quer dizer liberdade de ação descomprometida com a educação, não é uma liberdade que o educador faça o que bem entender, o Brasil tem uma liberdade em termos de concepção. Agora, é claro que essa liberdade deve estar pautada nos princípios de educação, que ele coloca a educação como algo que vai me trazer uma inserção, em me potencializar para pensar no país. O que é cidadania? Cidadania é participação, mas que participação é essa? É só por um voto? Não, participação não é só no exercício do direito, é também fazer direitos acontecerem. Não é exercer, não é a prática de direito, é muito mais do que isso. É constituir, colaborar com a formação da consciência cidadã, não só um cidadão brasileiro, mas um cidadão que habita o mundo que está entrelaçado. E para que vale a educação, se ela não servir pelo menos a isto? Ou seja, promover as aberturas em termos de pensamento, em termos de pensar a sociedade no mundo.

Gostaríamos de saber a sua opinião sobre a inserção da Educação na política do Brasil.

Aqui também vejo um paradoxo, porque a educação é inserida nos grandes discursos como a redentora, como a salvadora de toda proposta política. Mas, a gente percebe aqui que, nos grandes momentos de decisão, ela não é uma prioridade. Vamos pegar, por exemplo, os veículos de comunicação, o que é mais importante para um veículo de comunicação quando se fala em educação? As tragédias. Aconteceu a tragédia do Realengo, no dia seguinte, toda a população brasileira estava comovida com aquilo e se discutia violência a na escola. Aí eu pergunto: alguém naquele momento parou para discutir a violência da escola? Ou violência política contra a escola? Ou qual a violência que mais afeta o aluno? Essa violência com

[6] Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996, que se encontra em vigor desde sua publicação em 23 de dezembro do referido ano. Por ser a principal lei da educação no país, ela é também chamada de lei magna da educação nacional.

arma? Com uma pessoa, que está numa condição psicológica específica, que adentra uma escola e mata uma pessoa? Porque, no fundo, ele está fazendo o que está acontecendo em uma esquina, em um bairro, mas quando ele mata um estudante ou um grupo de estudantes, aquilo é muito marcante. É claro que isso não deveria acontecer, mas o que está causando a morte de milhões de estudantes no Brasil que dependem do sistema educacional? Eu não posso afirmar que não tem investimento, o que a gente fala é o que se mostra para a gente, é algo que não está tendo investimento aplicado.

No texto da Lei 4.024/61, Título I, do Direito a Educação, Art. 1º - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Parágrafo único – O direito à educação será assegurado. Por gentileza, o que o professor tem a dizer sobre esta lei?

Sobre a lei, o título I soa para mim: "a educação é o direito de todos e será dada..." Isto é reticente para mim. Aqui vejo um problema, você não dá educação. Ser um direito de todos, eu acho se o texto parasse por aqui, estaria ótimo, porque é direito de todos. Agora, vamos discutir o que é ser o direito de todos? Interessante a proposta! Penso que talvez nem precisasse isso estar positivado em uma lei porque isso já é imanente à existência da pessoa. Agora, "dado", isso, aqui para mim, é um problema. Será dada no lar e na escola? Ninguém dá educação. As pessoas se educam, porque dar educação soa como alguém que detém isso e vai transferir, porque dar, doar é transferir, não vejo sentido em "transferir educação". Penso que, quando estamos em uma situação professor/aluno, há uma mescla de atitudes e vou pensar no âmbito ético, estético. Poderia até pensar que em termos de conteúdo possa haver uma parcela ou algo de transferência, mas não "dado", como está aqui, porque, há acordos pedagógicos que vão acontecendo ao longo da prática pedagógica. Agora lar/escola, eu acho que cada uma tem suas instâncias, acho que são camadas diferentes, mas elas se interpenetram. Não dá para eu pensar o lar sem a escola, nem a escola sem lar, mas não dá para eu falar que são as mesmas coisas. Não dá porque, no lar os propósitos são outros, a maneira de estar no lar é diferente do modo de estar na escola, mas elas se comunicam. O ser que está na escola, está com o seu lar, no seu corpo, na sua constituição, no seu pensamento, na sua visão de mundo. E quem está no lar também não abandona a escola, por mais que a escola não seja um espaço desejado pelo aluno, ele não tem como retirar isso dele, uma vez habitando a escola, a escola constitui o corpo dele, a vida dele. Então, no parágrafo único: o direito da educação será assegurado, é uma questão de compromisso mesmo do Estado. É o Estado e, melhor do que a lei n° 4.024/61, nós temos a constituição de 1988, uma constituição

que abre até melhor a questão da educação, que a educação se dá na família, na escola, nos clubes. Abre um pouquinho mais.

Em sua opinião essa lei é cumprida nos dias de hoje?

Acredito que ela seja cumprida desde que, quem não se perceba (veja bem, "quem não se perceber inserido") busque os instrumentos adequados, pois o próprio Estado tem força jurídica para obrigar e fazer esse direito ser concedido ao cidadão. Por exemplo, a questão das matrículas nas escolas, se o cidadão chega e não é atendido, o judiciário faz o Estado cumprir os seus deveres. Então, assim ela é cumprida? É. Agora, ela é efetivada? Se eu perguntar se ela é efetivada posso dizer que nem sempre, porque nem todas as crianças em idade escolar estão na escola, mas a lei é cumprida desde que acione os mecanismos adequados.

Qual Lei o senhor considera extremamente importante para a política educacional?

A própria Constituição Federal, de 05 de outubro de 1988. Vindo como uma constituição cidadã, ela já dispensaria outras leis. É claro que tem que haver leis para regulamentar os direitos fundamentais assegurados na Constituição, mas por ser a lei maior, por ela ser, enquanto lei escrita, a lei maior, todas as leis emanadas dela vão apenas cumprir e regulamentar. Então, para mim, ela é importantíssima, não pode haver lei que infrinja qualquer dispositivo nela constante. Há ali os Direitos Fundamentais. Por que que é direito fundamental? É fundamental porque são essenciais à vida, à liberdade. Se eles são fundamentais, os outros têm que estar nessa cadeia hierárquica e, se eu perguntar para algum jurista que estuda, por exemplo, Hans Kelsen[7], ele vai falar que existe uma lei maior, que é a chamada Norma Fundamental, que não é uma lei escrita, ela não é material, ela é uma lei que está na consciência jurídica que ordena os aplicadores obedecerem à Constituição. Então, tem um direito fundamental na Constituição e existe uma lei acima da constituição que vai falar: obedeça a Constituição, mas isso é um pensamento teórico de um jurista, o Hans Kelsen.

Lançando um olhar para todas as mudanças ocorridas durante sua carreira docente, quais as suas perspectivas para a Educação Nacional?

Aqui eu vou arriscar trazer uma visão otimista, desde a minha época de aluno, na década de 1970, em meados da década de 1970, sendo aluno de escola pública estadual, em

[7] Hans Kelsen (1881 – 1973) foi um jurista e filósofo austríaco, um dos mais importantes e influentes do século XX, publicou cerca de quatrocentos livros e artigos, com destaque para a Teoria Pura do Direito pela difusão e influência alcançada.

um arraial, na pequena cidade de Vista Alegre, um distrito pertencente ao município de Cataguases, no interior de Minas Gerais; passando, depois, para uma escola de Ensino Médio, também no sistema estadual, em uma cidade um pouco maior, Cataguases/MG, e, posteriormente, passando por uma instituição de ensino superior da iniciativa privada e fazendo Pós-graduação Lato Sensu em Ubá/MG, a primeira de Matemática Superior em uma instituição privada. Posteriormente outra especialização Lato Senso em Educação Matemática em uma instituição pública federal, na Universidade Federal de Juiz de Fora, e nessa sequência, mestrado em Educação em uma instituição pública federal e, agora, doutorado em uma instituição pública estadual, Unesp/Rio Claro – SP. Vendo esse cenário de incentivo por parte dos governos federal e estadual, aqui falo do estado de São Paulo, e vejo que há no horizonte perspectivas de recuperação, de um pouco do déficit histórico e, principalmente, oportunidades, não vou dizer só para os jovens, porque estou no meio de vocês, no doutorado, mas oportunidade para quem queira se lançar em investir na educação, tanto em termos de pesquisa, quanto em termos de formação, e claro, as lutas para melhoria de condições têm que sempre acontecer. Elas não podem cessar e se a gente chegar em um modelo ideal, nós experienciamos a morte, a morte política, que para mim, deve ser a pior das mortes.

Então, houve mudanças significativas ao longo do tempo, não podemos negar isso. Não há como negar, os indicadores mostram essa melhoria. Claro que cabem também discussões acerca da qualidade de uma avalição ou outra, mas estou falando de um modo geral, acerca das oportunidades que têm surgido. Agora, é preciso que essas oportunidades cheguem, não só na formação a partir da educação superior, mas que se volte para a educação básica que, para mim, é o grande problema da nação. Há políticas boas de investimentos, mas parece que essas políticas não estão sendo efetivadas tal como suas propostas, no texto legal, estão prevendo.

O senhor já deu aula na escola pública?

Sim, já trabalhei cinco anos e oito meses na escola pública estadual, enfrentando todos esses problemas na década de 1980. A gente vivenciava esses mesmos problemas que hoje são apontados, salas superlotadas, material, às vezes. Hoje não posso falar em material obsoleto, porque vejo o material didático que meu filho estuda, ele tem uma periodicidade de quatro anos, então, não posso nem dizer que é obsoleto, pode não ser o mais adequado, mas é o que eu já disse: pra mim o material é muito mais um ato político, pois é o professor quem cria o material, no modo como ele articula os seus objetos com o que está no livro, o que está no livro é um pretexto, é um auxílio, mas esse auxílio, pelo menos hoje, tem. Assim, discutir

todos esses problemas, tais como a questão salarial, que é um problema histórico e ainda continua, a gente tem que continuar lutando. Então, assim, trabalhei na década de 1980 com os mesmos problemas que hoje são apontados.

Atualmente, desde 1998, trabalho em uma escola pública federal, cujo cenário enlaça condições salariais de trabalho e de formação continuada favorável a uma carreira e ambiente desejados de vivências pedagógicas, diferentemente das dificuldades que assolam as instituições municipais e estaduais de ensino, as quais se fizeram vivas em minhas lembranças que ora lhe exponho.

Muito obrigado, professor.

Eu que agradeço a oportunidade. Espero poder contribuir com algo para a sua pesquisa.

9.6) Cartas de cessão dos professores colaboradores

9.6.1) Marcelo Rodrigues

CARTA DE CESSÃO

Rio Claro - SP, 22 de agosto de 2012.

Eu, Marcelo Rodrigues, solteiro, portador(a) do RG número 21 409 889, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em 20/06/2012, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 22/08/2012, para que Vinícius Sanches Tizzo e o Grupo de História Oral e Educação Matemática vinculado à UNESP de Rio Claro – SP, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle ao Grupo de História Oral e Educação Matemática da UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda.
Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente,

Marcelo Rodrigues

9.6.2) Cassiano Ricardo Bortolin

CARTA DE CESSÃO

Rio Claro - SP, 05 de setembro de 2012.

Eu, Cassiano Ricardo Bortolin, solteiro, portador(a) do RG número 43 850 287 5, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em 12/06/2012, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 05/09/2012, para que Vinicius Sanches Tizzo e o Grupo de História Oral e Educação Matemática vinculado à UNESP de Rio Claro – SP, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle ao Grupo de História Oral e Educação Matemática da UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda.
Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente,

Cassiano Ricardo Bortolin

9.6.3) Carla Regina Riani Hilsdorf Saullo

CARTA DE CESSÃO

Rio Claro - SP, 17 de outubro de 2012.

Eu, Carla Regina Riani Hilsdorf Saullo, casada, portador(a) do RG número 17 252 480 5, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em 21/06/2012, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 17/10/2012, para que Vinícius Sanches Tizzo e o Grupo de História Oral e Educação Matemática vinculado à UNESP de Rio Claro – SP, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle ao Grupo de História Oral e Educação Matemática da UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda.
Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Carla Regina Riani Hilsdorf Saullo

9.6.4) Valmir Rogério Torres

CARTA DE CESSÃO

Rio Claro - SP, 12 de setembro de 2012.

Eu, Valmir Rogério Torres, solteiro, portador(a) do RG número 33 258 532 3, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em 22/06/2012, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 12/09/2012, para que Vinícius Sanches Tizzo e o Grupo de História Oral e Educação Matemática vinculado à UNESP de Rio Claro – SP, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle ao Grupo de História Oral e Educação Matemática da UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda.
Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente,

Valmir Rogério Torres

Valmir Rogério Torres

9.6.5) Flávio de Souza Coelho

CARTA DE CESSÃO

Rio Claro - SP, 02 de outubro de 2012.

Eu, Flavio de Souza Coelho, casado, portador(a) do RG número 043 484 884 2, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em 26/06/2012, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 02/10/2012, para que Vinícius Sanches Tizzo e o Grupo de História Oral e Educação Matemática vinculado à UNESP de Rio Claro – SP, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle ao Grupo de História Oral e Educação Matemática da UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente,

Flavio de Souza Coelho

9.7) Roteiro base para entrevista com os alunos

1) Gostaria que você se apresentasse como gostaria de aparecer na transcrição dessa entrevista.
    - Nome, idade, quando e porque decidiu ingressar no curso de Licenciatura em Matemática, como foi o curso para você e o que está fazendo atualmente.
2) Seu tema foi: "...". Gostaria de esclarecer melhor os motivos que a fizeram optar por tal tema, considerando esses que destacou em sua *memória individual*?
3) Esta foi a primeira vez que realizou uma atividade como essa? Comente. O que tem a dizer sobre a proposta: A História Oral como uma abordagem didático-pedagógica na disciplina de Política Educacional Brasileira?
4) Gostaria de falar algo mais sobre como foi o contato com o professor colaborador do trabalho?
5) Por gentileza, o que tem a dizer sobre os processos a seguir e como eles se deram:
    - Elaboração da *memória individual*;
    - Leitura dos textos: "...";
    - Elaboração do roteiro;
    - Entrevista;
    - Transcrição;
    - Textualização?
    - Descreva o modo como, para você, cada um desses processos colaborarou, ou não, com o conhecimento/compreensão do tema.
    - O que tem a dizer sobre o processo de textualização da entrevista em termos do entendimento do que foi dito pelo professor durante a entrevista e também da compreensão de aspectos relacionados ao tema estudado?
    - Além dos referenciais sugeridos pela professora da disciplina, você buscou outros recursos que colaborassem com a estruturação do roteiro de questões? E com o entendimento de alguns aspectos da entrevista, durante a realização do processo de textualização?
6) Suas expectativas foram contempladas, quanto aos interesses pelo tema?
7) Dentre as resposta do professor colaborador, há alguma que lhe surpreendeu? Alguma resposta que tenha contemplado coisas que você não conhecia? Comente.
8) Em sua opinião quais os aspectos positivos que tem a destacar sobre a realização de uma proposta como essa? Existe algum aspecto negativo que você observa com esse tipo de atividade e que gostaria de destacar?
9) O que tem a dizer sobre o momento de apresentação dos trabalhos entre os colegas de turma?
10) E sobre as possibilidades trazidas por esse trabalho para a sua formação?

9.8) Roteiro para realização da entrevista com a professora Marilena

1) Gostaria que a senhora se apresentasse como gostaria de aparecer na transcrição dessa entrevista.
   - Nome, formação, idade, quando e onde começou sua carreira docente.

2) Política Educacional Brasileira

- Em sua opinião, qual a importância de uma disciplina de Política Educacional Brasileira nos cursos de licenciatura?
- A senhora, por gentileza, pode contar sobre a história da disciplina Política Educacional Brasileira, antes chamada Estrutura e Funcionamento dos Ensinos Fundamental e Médio, no curso de Licenciatura em Matemática, em termos de objetivos e metas para a formação de professores e de sua prática como professora dessa disciplina há tantos anos?
  - Por que o nome da disciplina foi alterado e o que mudou em seu programa?
  - Em sua prática de formação, também houve mudanças com essa alteração? Comente, por favor.
- No decorrer de sua carreira docente, acredito que a senhora tenha passado por algumas implementações da política educacional. De que modo, a senhora foi incorporando essas implementações nos assuntos abordados na disciplina? Cite alguns exemplos, por favor.
- Em outros cursos, a senhora já ministrou essa disciplina, ou disciplinas que se aproximassem da mesma proposta pedagógica? Pode fazer uma comparação de como ela se dá nos diferentes cursos?
- Do seu ponto de vista, quais devem ser os assuntos abordados na disciplina Política Educacional Brasileira em um curso de Licenciatura em Matemática?

3) História Oral e Política Educacional Brasileira

- A senhora já conhecia esta metodologia (História Oral)? O que tem a dizer sobre ela?
- Gostaria de saber a sua opinião sobre a atividade que propomos: utilizar a História Oral como uma abordagem didático-pedagógica na disciplina de Política Educacional Brasileira? Já havia realizado alguma proposta semelhante? Se sim, como foi?
- Em sua opinião, quais as potencialidades de uma atividade como esta? Quais as possibilidades abertas com essa intervenção didático-pedagógica?
- No que, segundo o seu ponto de vista, as etapas: memória escrita sobre o tema a ser pesquisado, estudo do tema por textos, elaboração do roteiro para a entrevista, a entrevista, a transcrição e a textualização colaboram com a disciplina?
- Contamos com o apoio da senhora para o levantamento dos temas que seriam sugeridos aos alunos, durante a realização da atividade. Estes temas variaram entre, política, avaliação, inclusão e violência nas escolas. Gostaria de saber por que a escolha de tais temas? Qual a ligação destes temas com os assuntos trabalhados em sala, no decorrer das aulas da disciplina?
- O que tem a dizer sobre o trabalho que desenvolvemos com os alunos sob a abordagem da História Oral, em termos dos objetivos dessa disciplina?
- Com relação ao envolvimento dos alunos com a atividade, o que a senhora tem a dizer?

- Além, do envolvimento dos alunos com os temas propostos, considera que a atividade tenha despertado outros interesses? Quais?
- Essa atividade mobilizou algumas ideias para a sua prática como professora dessa disciplina? Se, sim quais? Utilizaria essa mesma proposta de atividade em outra ocasião? Comente, por favor.
- Teria alguma sugestão a fazer para potencializar tal proposta?

9.9) Cartas de cessão dos alunos e professora da disciplina

9.9.1) Natalia

CARTA DE CESSÃO

Rio Claro - SP, 20 de janeiro de 2013.

Eu, Natalia Zulmira Massuquetti de Oliveira, casada, portadora do RG número 41 368 181 6, declaro para os devidos fins que cede os direitos de minha entrevista, gravada em 11/10/2012, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 19/01/2013, para que Vinícius Sanches Tizzo e o Grupo de História Oral e Educação Matemática vinculado à UNESP de Rio Claro – SP, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle ao Grupo de História Oral e Educação Matemática da UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda.
Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente,

Natalia Z. M. de Oliveira
Natalia Zulmira Massuquetti de Oliveira

9.9.2) Fernanda e Bruno

CARTA DE CESSÃO

Rio Claro - SP, 06 de dezembro de 2012.

Eu, Fernanda Fugolin Argentin, solteira, portadora do RG número 34 290 062 6 e Bruno Henrique de Souza Ferreira, solteiro, portador do RG número 41 219 874 5 declaramos para os devidos fins que cedemos os direitos de nossa entrevista, gravada em 29/10/2012, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 06/12/2012, para que Vinicius Sanches Tizzo e o Grupo de História Oral e Educação Matemática vinculado à UNESP de Rio Claro – SP, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle ao Grupo de História Oral e Educação Matemática da UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda.
Abdicando de direitos nossos e de nossos descendentes, subscrevemos a presente,

Fernanda F. Argentin
Fernanda Fugolin Argentin

Bruno Henrique de Souza Ferreira

9.9.3) Renata e Michel

CARTA DE CESSÃO

Rio Claro - SP, 26 de março de 2013.

Eu, Renata Barbeta Christiani, solteira, portadora do RG número 47 781 075 5 e Michel Vanderlei Leite Picelli, solteiro, portador do RG número 48 559 315 4 declaramos para os devidos fins que cedemos os direitos de nossa entrevista, gravada em 31/10/2012, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 26/03/2013, para que Vinicius Sanches Tizzo e o Grupo de História Oral e Educação Matemática vinculado à UNESP de Rio Claro – SP, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle ao Grupo de História Oral e Educação Matemática da UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda.
Abdicando de direitos nossos e de nossos descendentes, subscrevemos a presente,

Renata Barbeta Christiani

Michel Vanderlei Leite Picelli

9.9.4) Noemi e Tiago

CARTA DE CESSÃO

Rio Claro - SP, 05 de dezembro de 2012.

Eu, Noemi Correr Stenico, solteira, portadora do RG número 47 438 579 6 e Tiago Henrique Rossi, solteiro, portador do RG número 47 768 541 9 declaramos para os devidos fins que cedemos os direitos de nossa entrevista, gravada em 31/10/2012, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 05/12/2012, para que Vinícius Sanches Tizzo e o Grupo de História Oral e Educação Matemática vinculado à UNESP de Rio Claro – SP, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle ao Grupo de História Oral e Educação Matemática da UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda.
Abdicando de direitos nossos e de nossos descendentes, subscrevemos a presente,

Noemi Correr Stenico

Tiago Henrique Rossi

9.9.5) Larissa e Lucas

CARTA DE CESSÃO

Rio Claro - SP, 05 de dezembro de 2012.

Eu, Larissa Gonçalves, solteira, portadora do RG número 46 352 993 5 e Lucas Briganti, solteiro, portador do RG número 46 199 654 6 declaramos para os devidos fins que cedemos os direitos de nossa entrevista, gravada em 31/10/2012, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 05/12/2012, para que Vinicius Sanches Tizzo e o Grupo de História Oral e Educação Matemática vinculado à UNESP de Rio Claro – SP, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle ao Grupo de História Oral e Educação Matemática da UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda.
Abdicando de direitos nossos e de nossos descendentes, subscrevemos a presente,

Larissa Gonçalves

Lucas Briganti

9.9.6) Beatriz e Jane

CARTA DE CESSÃO

Rio Claro - SP, 04 de dezembro de 2012.

Eu, Beatriz Fernanda Litoldo, solteira, portadora do RG número 44 921 037 6 e Jane Maiara Bertolla, solteira, portadora do RG número 44 587 606 2 declaramos para os devidos fins que cedemos os direitos de nossa entrevista, gravada em 30/10/2012, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 04/12/2012, para que Vinícius Sanches Tizzo e o Grupo de História Oral e Educação Matemática vinculado à UNESP de Rio Claro – SP, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle ao Grupo de História Oral e Educação Matemática da UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda.
Abdicando de direitos nossos e de nossos descendentes, subscrevemos a presente,

Beatriz Fernanda Litoldo

Jane Maiara Bertolla

9.9.7) Professora Marilena

CARTA DE CESSÃO

Rio Claro - SP, 11 de abril de 2013.

Eu, Marilena Aparecida Jorge Guedes de Camargo, casada, portadora do RG número 259 194 9, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em 06/11/2012, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 11/04/2013, para que Vinícius Sanches Tizzo e o Grupo História Oral e Educação Matemática vinculado à UNESP de Rio Claro – SP, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle ao Grupo de História Oral e Educação Matemática da UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda.
Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente,

Marilena Aparecida Jorge Guedes de Camargo